

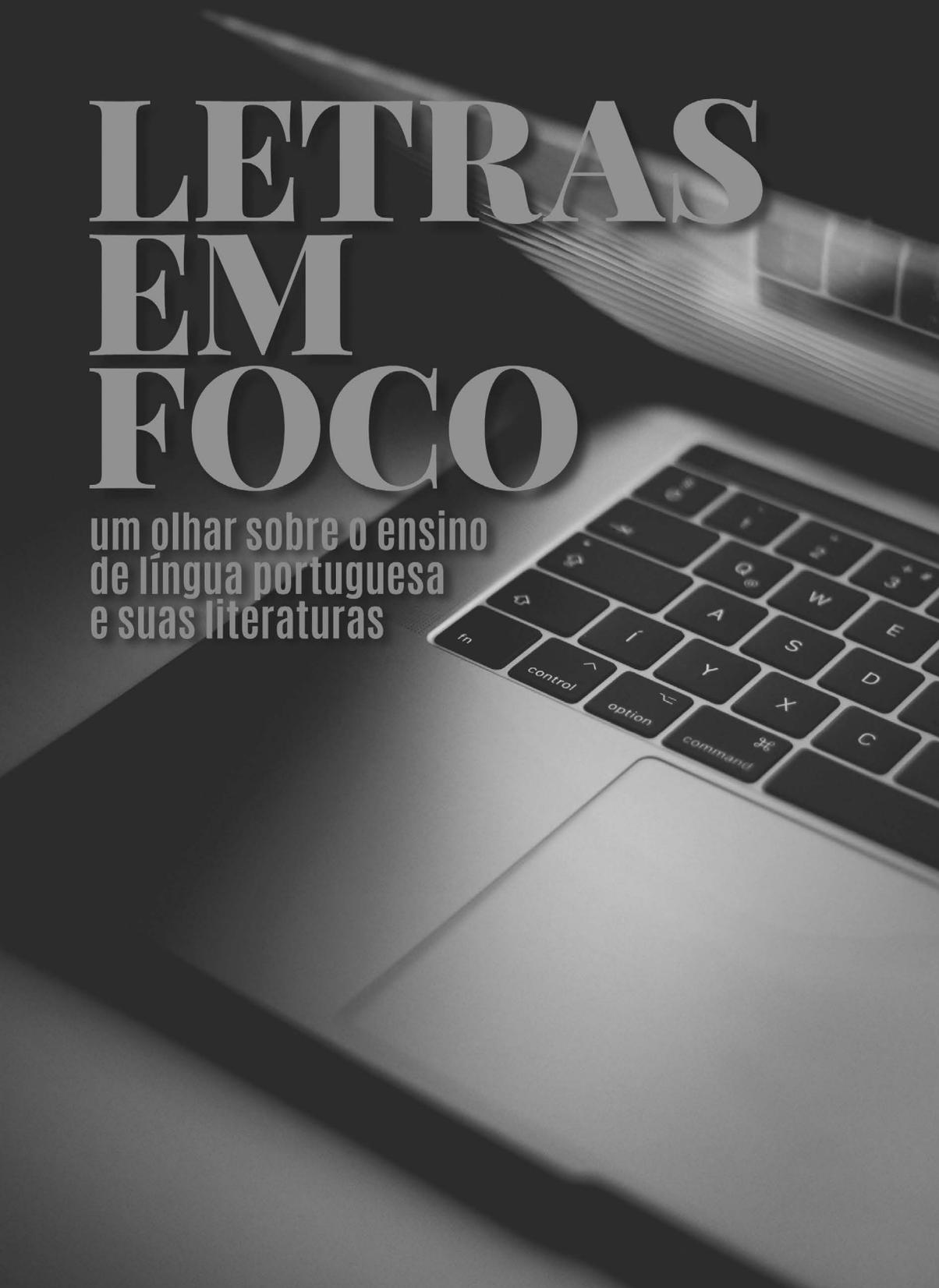
# LETRAS EM FOCO

um olhar sobre o ensino  
de língua portuguesa  
e suas literaturas

Ana Cláudia Félix Gualberto  
Jan Edson Rodrigues Leite  
Renata Patrícia Lima Jeronimo M. Pinto  
Organizadores

# LETRAS EM FOCO

um olhar sobre o ensino  
de língua portuguesa  
e suas literaturas





## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitor** Valdiney Veloso Gouveia

**Vice-Reitora** Liana Filgueira Albuquerque



### **EDITORA UFPB**

**Diretor** Natanael Antonio dos Santos

**Diretor da Divisão de Editoração** Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos

**Gestora de Sistemas** Ana Gabriella Carvalho

#### **Conselho Editorial**

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)

Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)

Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)

Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)

Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)

Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

**Editora filiada à:**



Ana Cláudia Félix Gualberto  
Jan Edson Rodrigues Leite  
Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
(Organizadores)

# **LETRAS EM FOCO: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa e suas literaturas**

Editora UFPB  
João Pessoa  
2022

Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB.**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão textual/normalização desta publicação é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

<b>Projeto Gráfico</b>	Editora UFPB
<b>Editoração Eletrônica e Design de Capa</b>	Rildo Coelho
<b>Imagem da capa</b>	Fotografia Andras Vas, Unsplash.com - 2022.

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

L649      Letras em foco : um olhar sobre o ensino de língua portuguesa e suas literaturas [recurso eletrônico] / Ana Cláudia Félix Gualberto, Jan Edson Rodrigues Leite, Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto (organizadores). - Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2022.

E-book.

Modo de acesso <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>  
ISBN 978-65-5942-189-3

1. Língua portuguesa. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino remoto. 4. Literatura infantil. 5. Literatura juvenil. I. Gualberto, Ana Cláudia Félix. II. Leite, Jan Edson Rodrigues. III. Pinto, Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira. IV. Título.

---

UFPB/BC

CDU 811.134.3

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

**EDITORA UFPB**

Cidade Universitária, Campus I,  
Prédio da editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147

# APRESENTAÇÃO

O curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa na modalidade a distância do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil iniciou suas atividades no período letivo 2007.2 tendo autorização para sua criação aprovada pela Resolução No 09/2007 – CONSUNI. A criação do curso e a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se deram através das Resoluções No 19/2007 e No 20/2007, ambas do CONSEPE, respectivamente.

O curso foi reconhecido pelo MEC, conforme Portaria SERES/MEC No 227 de 22/05/2013 e teve seu reconhecimento renovado pela Portaria SERES/MEC No 913/2018.

Durante seus quase 15 anos de existência o curso ofereceu 4.035 (quatro mil e trinta e cinco) vagas nos processos seletivos realizados entre os anos de 2007 e de 2021 e diplomou cerca de 1243 (hum mil duzentos e quarenta e três) alunos. Essas vagas foram distribuídas em 24 (vinte e quatro) polos nos estados da Paraíba, Bahia e Ceará.

Os capítulos que compõem este livro fazem parte de uma coletânea dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados pelos alunos, entre os anos de 2018 e de 2021, vinculados à graduação de Letras Língua Portuguesa modalidade a distância da Universidade para conclusão das atividades do curso e obtenção do diploma.

No primeiro capítulo, “O gênero poema e sua contribuição para a construção de uma consciência antirracista na escola”, Acácia Lourdes

Guimarães Matos e Edjane Gomes de Assis refletem sobre os direitos dos(as) alunos(as) e deveres da escola no desenvolvimento de aspectos que promovam a inclusão e não a discriminação racial. As autoras propõem uma sequência didática com o gênero poema, mais especificamente com o clássico “O Navio negreiro” de Castro Alves, com a finalidade de refletir sobre a discriminação racial na escola e discutir a importância da educação inclusiva nos espaços educacionais. Em sua análise, apontam que a escola, enquanto instituição de Estado, deve promover formas de garantir os direitos da criança e do adolescente, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística, dentre outras diversidades.

Em, “O trabalho com variação linguística, na EJA do ensino médio, à luz da BNCC”, Daniela Mendes de Almeida Silva e Fernando Alves de Oliveira discutem a abordagem da variação linguística na EJA do Ensino Médio, verificando se, e como, a BNCC fomenta o ensino da variação linguística nesse nível de ensino. Em sua pesquisa de caráter documental, qualitativa e aplicada, os autores observam as ocorrências, na BNCC, dos termos “variação”, “variedade”, “registro”, “estilo”, “dialeto” e “mudança”, que classificam os tipos de variação linguística, segundo Bagno (2020, p. 46). Os autores constataam a necessidade de ampliar o espectro de abordagem da variação linguística na BNCC, sob pena de estarmos negando aos estudantes conhecimentos essenciais que os ajudarão a entender e a aceitar os seus e os demais modos de manifestações linguísticas, compreendendo a língua em toda a sua diversidade e dinamicidade.

Daniele Bezerra Silva Almeida Rodrigues e Jan Edson Rodrigues Leite, em “Efeitos do ensino remoto emergencial na condução das aulas do ensino fundamental em uma escola da

Bahia”, apresentam um estudo que descreve como o Ensino Remoto Emergencial tem contribuído para a formação dos discentes de uma escola da rede privada de ensino e os efeitos do ERE nas práticas escolares durante a pandemia de COVID-19. Os autores desenvolveram uma pesquisa quali-quantitativa, por meio de um questionário aplicado entre pais, alunos e professores, considerando suas percepções sobre rotinas, práticas, recursos tecnológicos e aprendizagem dos envolvidos no ensino remoto. O estudo demonstra que, mesmo diante das dificuldades, o ERE é uma solução fundamental para o momento pandêmico, já que é a única alternativa que possibilita a continuidade da educação nesse momento fragilizado da sociedade.

No quarto capítulo “Da decodificação à formação crítica: proposta metodológica para a educação básica mediante o gênero fábula”, Naiara da Conceição de Sousa Fialho Pereira e Edjane Gomes de Assis discutem a problemática de uma abordagem fossilizada do ensino de leitura que condiciona a ação leitora apenas ao processo de decodificação. As autoras refletem sobre as práticas de leitura em aulas dos anos iniciais do ensino fundamental e propõem a inserção de uma leitura crítica e reflexiva através de práticas interacionistas, por meio da elaboração de sequências didáticas com base no gênero fábula, com o objetivo de promover uma formação voltada para a compreensão do texto refletindo sobre a realidade social.

O capítulo quinto “Reflexões semântico-discursivas sobre o uso do masculino genérico: dos textos históricos ao livro didático de língua portuguesa”, Paloma Silva Almeida e Jan Edson Rodrigues Leite apresentam uma discussão sobre linguagem inclusiva, trazendo reflexões sobre o uso do masculino genérico,

que está presente nas regras gramaticais da língua portuguesa, e incorporado ao ensino de leitura e produção textual. Os autores desenvolvem uma pesquisa bibliográfica a partir de obras que contribuem para a temática do gênero gramatical e social e um estudo exploratório dos enunciados de atividades de leitura em um livro didático de Língua Portuguesa, a fim de levantar as ocorrências de utilização de linguagem inclusiva na sala de aula, tendo em vista que esse espaço é essencial para a garantia de uma reflexão que promova a transformação da sociedade.

Elisângela da Cruz Silva e Cirineu Cecote Stein, no capítulo seis, “Propostas didático-pedagógicas e curriculares de ensino de Produção de textos escritos da BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, fazem uma análise das propostas didático-pedagógicas e curriculares de ensino de Produção de textos escritos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Os resultados encontrados pelos autores apontam que a BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio estabelece uma escrita como atividade interativa e complexa, com foco na produção de textos escritos, multimidiáticos e multissemióticos, sendo o aluno visto como sujeito ativo e produtor de textos com função social bem definida.

No sétimo capítulo, “Jogo “Pontos de Vista”: visitando espaços significativos de aprendizagem para uma aula de Língua Portuguesa gamificada”, Luciana dos Santos Moreira e José Wellisten Abreu de Souza constatarem que o uso da gamificação no processo de ensino-aprendizagem pode trazer benefícios significativos para a aula de Língua Portuguesa, comprovando que essa ferramenta pode ser utilizada com fins didático-pedagógicos. Os autores concluem que a gamificação é um instrumento

favorável para a aprendizagem em geral e da Língua Portuguesa em particular, entretanto o aluno não deve ser exposto a essa ferramenta de modo isolado. Para uma melhor eficácia, faz-se necessária a atuação conjunta do docente.

Em “Metodologias de ensino de literatura infantil nos anos iniciais”, Dorailda Lopes Ribeiro e Daniela Maria Segabinazi buscam reunir metodologias, práticas e formas de se trabalhar com a literatura infantil no ambiente escolar, do ensino fundamental anos iniciais, junto ao universo da Língua Portuguesa. As autoras ressaltam que a literatura infantil no ambiente escolar pode contribuir para a aprendizagem do aluno e possibilitar o discente a se conectar com o seu ambiente social, ancorando-se em discussões que fomentam a leitura literária, na perspectiva de formação do sujeito social que faz uso da leitura, da escrita, da postura crítica e interpretativa alcançada por seus preceitos.

No nono capítulo, “A contribuição da leitura literária na formação dos jovens”, Juliana Karla dos Santos Souza e Daniela Maria Segabinazi observam que houve um grande crescimento no mercado editorial da literatura juvenil de massa, a literatura massificada passou a ser um comércio economicamente lucrativo, causando preocupação na qualidade das leituras direcionadas aos adolescentes, visto que há uma imensa variedade de obras literárias, e, com isso, são abordados assuntos que problematizam a juventude. Desse modo, neste capítulo, as autoras procuram conhecer um pouco mais sobre a leitura e as obras da literatura em massa voltadas para o público juvenil, buscando avaliar a influência dela na formação e no desenvolvimento das habilidades cognitiva, crítica e reflexiva do adolescente, objetivando: analisar quais motivos mais atraem os jovens para a leitura; identificar

os gostos literários e avaliar obras literárias direcionadas para os adolescentes.

No penúltimo capítulo, “A dissimulação no romance machadiano: trama dos personagens Capitu e Bentinho”, Sebastião Epaminondas Neto e Amanda Ramalho de Freitas Brito propõem discutir e reconhecer a postura da dissimulação dos personagens Capitu e Bentinho no romance *Dom Casmurro* (1889) de Machado de Assis. Eles partem do pressuposto de que o tema tem sido discutido no processo constitutivo de Capitu, mas ignorado como efeito retórico na formação do narrador-personagem. Para isto, os autores retomam a fortuna crítica de Machado de Assis para respaldar as reflexões construídas em torno do recorte temático escolhido para ler o romance machadiano.

Em “A maternidade compulsória em *Os laços de família*, de Clarice Lispector”, o último capítulo, Maria José Batista dos Santos e Ana Cláudia Félix Gualberto abordam as representações da maternidade no interior dos laços e estruturas familiares, por um viés dos estudos de gênero, no conto *Os laços de família*, de Clarice Lispector. As autoras buscam problematizar a maternidade como papel social fundante do “ser mulher” numa sociedade patriarcal e sexista, evidenciando, sempre que possível, algumas rupturas com o falocentrismo devido à luta e à resistência feministas.

Assim, gostaríamos de agradecer aos(às) orientadores(as) e seus(suas) orientandos(das) por partilharem os resultados das pesquisas desenvolvidas nos TCCs do curso de Letras Língua Portuguesa modalidade a distância da UFPB ao longo dos últimos quatro anos. Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1**

**O GÊNERO POEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A  
CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA  
ANTIRRACISTA NA ESCOLA**

*Acácia Lourdes Guimarães Matos*

*Edjane Gomes de Assis*

13

## **CAPÍTULO 2**

**O TRABALHO COM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NA  
EJA DO ENSINO MÉDIO, À LUZ DA BNCC**

*Daniela Mendes de Almeida Silva*

*Fernando Alves de Oliveira*

46

## **CAPÍTULO 3**

**EFEITOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL  
NA CONDUÇÃO DAS AULAS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA BAHIA**

*Daniele Bezerra Silva Almeida Rodrigues*

*Jan Edson Rodrigues Leite*

84

## **CAPÍTULO 4**

**DA DECODIFICAÇÃO À FORMAÇÃO CRÍTICA:  
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA MEDIANTE O GÊNERO FÁBULA**

*Naiara da Conceição de Sousa Fialho Pereira*

*Edjane Gomes de Assis*

117

## **CAPÍTULO 5**

**REFLEXÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS  
SOBRE O USO DO MASCULINO GENÉRICO:  
DOS TEXTOS HISTÓRICOS AO LIVRO DIDÁTICO  
DE LINGUA PORTUGUESA**

*Paloma Silva Almeida*

*Jan Edson Rodrigues Leite*

151

## **CAPÍTULO 6**

**PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E  
CURRICULARES DE ENSINO DE PRODUÇÃO  
DE TEXTOS ESCRITOS DA BNCC DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

*Elisângela da Cruz Silva*

*Cirineu Cecote Stein*

192

## **CAPÍTULO 7**

**JOGO “PONTOS DE VISTA”: VISITANDO  
ESPAÇOS SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAGEM  
PARA UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA GAMIFICADA**

*Luciana dos Santos Moreira*

*José Wellisten Abreu de Souza*

231

## **CAPÍTULO 8**

**METODOLOGIAS DE ENSINO DE  
LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS**

*Dorilda Lopes Ribeiro*

*Daniela Maria Segabinazi*

272

**CAPÍTULO 9**

**A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA  
NA FORMAÇÃO DOS JOVENS**

*Juliana Karla dos Santos Souza  
Daniela Maria Segabinazi*

294

**CAPÍTULO 10**

**A DISSIMULAÇÃO NO ROMANCE  
MACHADIANO: TRAMA DOS  
PERSONAGENS CAPITU E BENTINHO**

*Sebastião Epaminondas Neto  
Amanda Ramalho de Freitas Brito*

317

**CAPÍTULO 11**

**A MATERNIDADE COMPULSÓRIA EM  
OS LAÇOS DE FAMÍLIA,  
DE CLARICE LISPECTOR**

*Maria José Batista dos Santos  
Ana Cláudia Félix Gualberto*

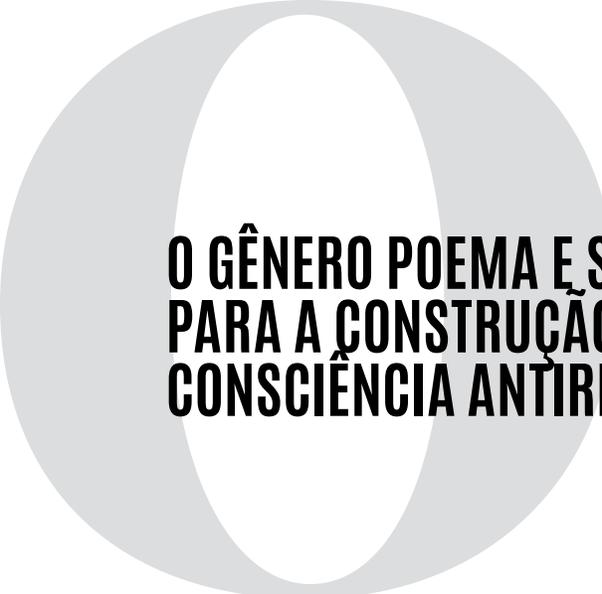
339

**SOBRE OS AUTORES  
E AS AUTORAS**

366



# CAPÍTULO 1



# O GÊNERO POEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA NA ESCOLA

*Acácia Lourdes Guimarães Matos*

*(Polo de Itapicuru/ BA)<sup>1</sup>*

*Edjane Gomes de Assis*

*(DLPL/CCHLA)*

## INTRODUÇÃO

A história do Brasil é constituída por episódios de repressão e violência das mais diversas formas. Primeiro escravizaram os índios, nossos povos originários. Depois escravizaram os negros, povos ainda marginalizados mesmo com a pseudolibertação. Assim, o processo de formação da educação na base da imposição religiosa (largamente difundida pelos jesuítas), cultiva tais resquícios de mecanismos de dominação que perduram, em certa medida, até os dias atuais, neste século XXI.

---

<sup>1</sup> Título original do TCC: Por um ensino mais igualitário: o gênero poema e sua contribuição para a construção de uma consciência antirracista na escola. TCC defendido em: 25/06/2021.

Mas não podemos negar que a escola mudou e vem mudando ao longo do tempo. Hoje já vislumbramos inúmeros projetos que primam pelo exercício democrático resultante das mobilizações por direitos iguais, pois sabemos que as instituições de ensino, como o próprio nome orienta, compreendem lugares responsáveis pela formação de indivíduos. Contudo, enquanto professores, bem sabemos que o fazer educativo vai além dos conteúdos de disciplinas básicas e conteúdos definidos: é preciso dar atenção especial à formação humana.

É urgente e necessário evitar a disseminação de estereótipos estabelecidos e cristalizados na sociedade e proporcionar um ambiente para a reflexão de temas referentes às formas de exclusão – o que, muitas vezes, é tangenciado mesmo que de modo inconsciente. Nunca se falou tanto sobre políticas antirracistas. Os movimentos nacionais e internacionais (como o *Black Lives Matter*) que lutam por direitos civis têm crescido a cada dia. E se há tantos movimentos de resistência se multiplicando pelo mundo é porque o problema ainda continua, aliás, nunca deixou de existir.

Nossa legislação direcionada para a educação, tais como: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são orientados de acordo com os princípios constitucionais de dignidade e igualdade de direitos, participação e responsabilidade pela vida social, com o objetivo essencial de oportunizar a discussão em sala de aula acerca de questões sociais, entre elas a discriminação racial.

Embora haja tanta legislação que garanta a igualdade entre os indivíduos, isto não se realiza de modo concreto, pois o grande

desafio não é a questão legislativa (criar mais leis), mas sim, fazer com que as que já existem sejam, de fato, executadas.

Nos dias atuais, com o avanço das redes sociais, assistimos a inúmeros casos/episódios de injúria racial. E a escola, muitas vezes, passa a ser um espaço de tortura silenciosa de crianças, em sua maioria, invisibilizadas, pois nem sempre as palavras e ações configuram discriminação. Apenas um olhar ou até a expressão corporal, tanto de professores como da turma, podem configurar formas de exclusão.

Neste sentido, é necessário priorizar na escola um contínuo exercício de reflexão que questione os mecanismos preconceituosos que se evidenciam na mentalidade das pessoas, já que na escola convivem alunos de origens, crenças, culturas e níveis econômicos diferentes.

Compreendemos que tal tarefa é árdua e até pode parecer utópica, mas entendemos a necessidade do debate e reconhecimento de que tudo passa por um processo de construção. Para isto, no trabalho com o gênero poema podem ser apresentadas temáticas diversas, pois configura um importante instrumento que visa contribuir para a valorização da diversidade e identidade de nossos alunos.

É com base em tais considerações que o presente capítulo, *O gênero poema e sua contribuição para a construção de uma consciência antirracional na escola*, de natureza bibliográfica, está ancorado nos estudos de Freire (1996), Kleiman (1993), Coutinho (1978), Martins (2007), Silvia (1998), dentre outros. Assim, o trabalho com o gênero discursivo, e mais particularmente, o poema Navio negreiro, pode

contribuir para a reflexão acerca de mecanismos excludentes que circulam na sociedade e devem ser problematizados na sala de aula. Entendemos, assim, que é necessário contribuir para o processo de formação dos indivíduos e que a escola precisa promover metodologias que valorizem a diversidade, sobretudo a não discriminação.

E de modo mais específico, pensamos em proporcionar espaços para que o aluno desenvolva suas competências e habilidades a partir de gêneros discursivos; compreender o espaço escolar como um lugar inclusivo, democrático e acessível e, por último, mas não menos importante, apontar caminhos para que os alunos saibam ler os diversos sentidos que constituem os textos, sobretudo os que despertam reflexões acerca da igualdade racial.

Como forma de organização nosso artigo está estruturado da seguinte forma: - *Introdução* – em que apresentamos uma breve reflexão sobre o preconceito racial na escola como um reflexo da sociedade. O tópico - *O que nos dizem os teóricos?* está subdividido em dois sub-tópicos: - *O preconceito racial na escola* – em fizemos uma discussão sobre algumas ações, descrições de pensamentos em que, direta ou indiretamente, colaboraram para a definição de racismo, sobretudo no ambiente escolar. E no sub-tópico - *O trabalho com o texto literário*, como já aponta o próprio título, apresentamos a contribuição do gênero poema para dirimir a problemática levantada. E como um diálogo entre a teoria e a prática, no tópico, *Metodologia*, buscamos mostrar como os procedimentos metodológicos são importantes no tratamento desta problemática, e, para isso, em - *Seqüência didática*, apresentamos o poema Navio negreiro (Castro

Alves)<sup>2</sup>. Mostramos através de uma atividade planejada, como podemos valorizar a realidade social do aluno, e mais especificamente, aqueles que sofrem racismo. No sub-tópico - *Análise da sequência didática*, evidenciamos como nossa proposta está alinhada aos pressupostos teóricos discutidos e amplamente debatidos nos documentos oficiais. E no tópico- *Amostra de livros e programas de incentivo à inclusão social*, apresentamos alguns materiais que podem ser utilizados com o objetivo de propor um ensino mais igualitário.

Sabemos que o processo de inclusão é árduo e longo. Mesmo sabendo que já existem propostas neste sentido, entendemos que nosso estudo só irá contribuir como mais uma ação que promova um ensino igualitário e democrático como preconiza a nossa legislação brasileira. Vejamos a seguir como os teóricos problematizam tais aspectos fundamentais para nossa análise.

## O que nos dizem os teóricos?

Nosso referencial teórico ancora-se nos seguintes eixos norteadores: a problemática sobre o preconceito racial na escola e o trabalho com o texto literário que propicia a formação do indivíduo na sociedade. Para tanto, utilizamos as contribuições de Freire (1996), Kleiman (1993), Coutinho (1978), Martins (2007) e Silvia (1998), dentre outros teóricos que valorizam e incentivam as práticas da leitura dentro e fora do âmbito escolar.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>  
Acesso em maio de 2021.

Sabemos que a escola precisa incentivar os professores a engajarem os alunos, independentemente de cor, credo, dentre outras diversidades, na participação efetiva das atividades escolares, de modo que não haja prejuízo no desenvolvimento pleno de aprendizagem. Através desta percepção, sobretudo de natureza humana, cada professor poderá observar o porquê de o aluno negro, por exemplo, não estar inserido com o restante da turma. E, conseqüentemente, buscar formas para a reintegração deste aluno em sala de aula, seja por meio de atendimento psicológico ou encaminhamento para um programa da rede de assistência social. Isto porque os mecanismos de exclusão são diversos e surgem de modo quase imperceptível, menos para quem sofre o preconceito.

O educador Paulo Freire nos mostra a importância da valorização da diversidade cultural dos educandos ao afirmar que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.” (FREIRE, 1996. p. 66). Por isso, é imprescindível no âmbito escolar que haja uma relação de respeito às diferenças. Assim, ao caracterizar a escola como um lugar de respeito, o aluno ganhará forças para quebrar as barreiras contra o preconceito, e, ao mesmo tempo, ele também poderá obter maior desempenho escolar, deixando de se sentir excluído perante os demais alunos.

## O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

O jornalista Ricardo Alexandre Corrêa no *Carta Campinas* em seu artigo *O racismo que se perpetua entre os muros das escolas do Brasil*, traz o relato de um caso explícito de racismo na escola:

Uma criança branca da sexta série disse ao colega na sala de aula “só podia ser coisa de preto”; estava nervosa porque recebera a lapiseira toda quebrada que havia emprestado a ele. Outro colega ao presenciar a ofensa avisou à professora que imediatamente buscou esclarecer os fatos e disse “a gente tem que ver quando é brincadeira, ou ofensa, porque a cor dele é realmente preta”. Esse caso aconteceu em uma escola estadual da Zona Leste de SP; o racismo expresso no discurso da criança e a abordagem utilizada pela professora é um problema que está presente em inúmeras instituições escolares. (CORRÊA, 2018).<sup>3</sup>

Este episódio chocante ocorrido em 2018 compreende um dentre inúmeros ainda corriqueiros na escola. A postura da professora diante do ocorrido, em naturalizar o racismo, só reforça a necessidade de resistência diante tantas formas de tortura vivenciadas pelas crianças que não “se encaixam” nos padrões determinados pela cultura do escravocrata.

Sabemos que na educação atual, conforme as configurações deste século XXI, mesmo com o surgimento de projetos que

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2018/05/o-racismo-que-se-perpetua-entre-os-muros-das-escolas-do-brasil/>

promovam igualdade de condições e oportunidades para brancos e negros, (uso de cotas em vestibulares e outros concursos públicos), ainda permanece uma postura de passividade e de naturalização em relação ao descaso e ao preconceito sobre os alunos negros. A escola se esvazia quando não reconhece a existência do racismo no nosso país, bem como a necessidade de valorização e do respeito à diversidade.

Preconceito é um sentimento pequeno que antecede a razão e desconhece o respeito e a fraternidade entre os indivíduos. O preconceito mutila a alma de quem o recebe e empobrece quem o apregoa, carrega em si ódio, dor e sofrimento.

Vejamos o que diz a legislação sobre a discriminação racial segundo o artigo I da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação:

Discriminação Racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública. (BRASIL, 1969).

O racismo no Brasil, que não podemos deixar de salientar que é algo histórico, estrutural, está associado à redução das oportunidades de melhoria das condições sociais. Esse problema persiste desde o período colonial quando se defendia que a cor da pele era um fator

determinante para a capacidade intelectual. Conseqüentemente, esse “legado” histórico ainda mantém raízes profundas no que se refere às diferenças sociais, pois:

Última nação do ocidente a abolir a escravatura, o Brasil, entre o fim do século XIX e início do XX, não criou nenhuma condição para a inserção digna da população negra na sociedade. Ao contrário, diversas obras, políticas e instituições disseminaram a ideia de um país mestiço, no qual o convívio é harmonioso entre as diferentes raças.<sup>4</sup>

Vemos que o racismo é estrutural e foi sendo construído e disseminado durante longos períodos da história do país. A discriminação racial resulta em um problema que vai muito além da cor da pele: contribui para o desenvolvimento de diferentes transtornos psicológicos. Nessas circunstâncias, a pessoa discriminada tem a autoestima diminuída, o que dificulta o controle das emoções e afeta significativamente sua estabilidade mental.

Na escola os alunos constroem a imagem que influenciará na formação de sua identidade. Contudo, essa imagem dependerá da forma como as relações são construídas. Quando o aluno negro é vítima de humilhação e discriminação, certamente aprenderá a se ver como um ser inferior e provavelmente passará por um processo de distanciamento. Assim, se a escola finge não ver o que acontece em

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em abril de 2021.

seu entorno, o aluno poderá desencadear problemas psicológicos, e, conseqüentemente, baixos rendimentos escolares.

É possível afirmar que, ao tempo em que a escola configura um espaço de discriminação por lidar com tantas subjetividades, ela também pode funcionar como uma instância eficaz na diminuição e prevenção no processo de exclusão social. Insistimos na necessidade de investir em estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos(as) negros(as) por meio do olhar delicado e atencioso que saiba dialogar com os sujeitos envolvidos.

A Constituição Federal de 1988 determina em seus Artigos 3º e 5º o seguinte:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; (...) Racismo é crime inafiançável e imprescritível.<sup>5</sup>

Observamos que nossa carta magna já determina como deve proceder uma sociedade democrática. Assim, a educação, enquanto uma política de Estado, deve respeitar todos e todas. A escola deve ser o espaço de troca de saberes, construção do conhecimento; um lugar em que se fortaleçam o diálogo, o questionamento, o amplo debate; espaço em que devemos aprender, através das diferenças, a valorizar o ser humano sem qualquer distinção de classe social ou étnica. Para tanto, é fundamental, como uma das ricas possibilidades de se combater o racismo no contexto escolar, desenvolver um

---

5 Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/odas/conheca-a-lei-para-crime-de-racismo-46369>. Acesso em Maio de 2021.

trabalho com o gênero literário, mais especificamente o poema O Navio negreiro.

## **O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO**

Sabemos que a literatura é uma área de interesse indispensável na formação e desenvolvimento do educando. Desde os nossos antepassados que escritores criam e recriam histórias dos mais diversos gêneros, capazes de promover efeitos de sentido em cada sujeito. A literatura vai além dos aspectos estéticos do texto, mas propicia a análise crítica da realidade social.

É necessário reconhecer que muitos alunos chegam ao ensino médio e não têm um conceito formado sobre o que é literatura. Muitos ainda perguntam: Para que estudar Literatura? Talvez a resposta para essa pergunta esteja na maneira tradicional de como são abordados os conteúdos na sala de aula quando, a rigor, se privilegia a biografia do autor ou então os textos são analisados de modo fragmentado. Há também uma necessidade de explorar a gramática da língua, e para isso, os textos são utilizados como pretextos: os autores clássicos são canonizados pela crítica e servem de modelo para uma construção de uma escrita erudita e requintada. Tal estratégia até pode ser positiva, mas trabalhar o gênero literário vai além destes aspectos. Por isso, pensar no diálogo com a linguística no espaço da aula de Língua portuguesa é de fundamental importância. Literatura e Linguística se coadunam, dialogam – ambos são reflexos culturais, são atividades humanas.

Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio) afirmam que: “Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e histórica da literatura é deslocada para um segundo plano, [...] a literatura integra-se à área de leitura”. (BRASIL, 1999, p.38).

E corroborando com este pensamento Kleiman (1993, p.10) adverte que:

Considerando esta (a leitura) uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto qualquer, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Nesse sentido, devemos priorizar o estudo com textos literários de forma que seja priorizado o contexto sócio histórico no qual o indivíduo está inserido. No entanto, antes de tudo, é necessário observar que ler um texto é considerar a leitura de mundo feita por alguém. Nesse caso, o texto literário é escrito por e para diferentes leitores. Assim, cada professor buscará recursos, métodos, procedimentos para a compreensão do aluno através do texto literário, fornecendo propostas e subsídios suficientes que permitam ao aluno confrontar suas experiências de vida com a obra estudada.

O poema *O Navio Negreiro* retrata uma página de nossa história que precisa ser revisitada e não deixar que caia no esquecimento, no apagamento de nossa memória nacional. A linguagem é marcada por

uma musicalidade que revela todo o clima macabro que imperava naquele navio que transportava vidas, mas consideradas como objetos. O eu-lírico descreve a situação dos porões daquele grande navio inglês construído exclusivamente com a função de transportar cativos para outro continente. Se nos choca ler tal texto ainda hoje, imaginemos a dor daqueles(as) que se encontravam num ambiente tão insalubre. Em *Escravidão – Volume I: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares* (2019), Laurentino Gomes conta as atrocidades que ocorriam nos navios negreiros que ocasionavam mortes constantes (provocadas por doenças e até suicídios), e que passaram a modificar até mesmo a rota dos tubarões que já se colocavam na espreita dos corpos que eram jogados.

Devemos assim, enfatizar sempre as histórias que tentam silenciar. Por isso, busquemos promover uma metodologia que leve em consideração a realidade social do aluno, pois o texto literário não deve ser visto de modo isolado, mas como uma incorporação às várias práticas vivenciadas em sala de aula que dialoguem com a realidade social dos aprendizes. Dessa forma, ficam evidentes os benefícios fornecidos com o trabalho do texto literário em sala de aula.

Portanto, o professor como mediador, tem que refletir sobre suas estratégias tradicionais e, muitas vezes, fossilizadas de ensino, buscando novas perspectivas de forma bem articulada em que se possa diversificar o trabalho. E para que isso aconteça de modo eficiente é necessário o incentivo da leitura literária dentro e fora da escola.

A aproximação do leitor com a obra estudada é de fundamental importância para que o aluno possa relacionar aspectos presentes

no texto com problemas da sociedade, já que a leitura é considerada uma prática social e que o ato de ler configura uma constante troca de valores, crenças, que fazem parte de um contexto. O educador deve possibilitar um ensino de forma que leve o aluno a pensar, refletir, associar e comparar fatos. Assim, o aprendiz consecutivamente, irá ter uma educação equilibrada, inclusiva, ética e autônoma.

Segundo Coutinho (1978, p.10), a literatura, como toda arte, deve ser entendida como: “uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade”. Contudo, para que o aluno conheça esta nova realidade partindo do texto e do espírito do escritor para uma visão de mundo, é necessário que desenvolva algumas competências e habilidades próprias que facilitarão na interpretação sobre o que o autor quer transmitir em sua obra.

Diante destes aspectos, não podemos desconsiderar que vivemos em uma sociedade em que o mundo do trabalho e as tecnologias nos exigem uma formação que nos permita ser atuante e participativa. Portanto, o ato de ler é indispensável para a formação do indivíduo; é através da leitura literária que reconhecemos e interagimos com diversos fatores relacionados ao contexto de diversas épocas, e assim, passamos a entender melhor o que acontecia em nossos antepassados, facilitando o entendimento de nossas origens e do mundo que nos cerca. Nesse ponto, a leitura é entendida numa perspectiva interacionista, a qual permite o leitor interagir com a sociedade. Para Silvia (1998, p.89):

A literatura, enquanto expressão da vida tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e de seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida.

Entende-se que a leitura é um meio de interação do homem com a realidade e cabe à escola fornecer subsídios necessários para a formação do indivíduo, sobretudo aquele que sofre com discriminação racial. Nesse caso, o mediador trabalhará com a leitura literária com o intuito de promover a socialização dos indivíduos. Devemos, então, destacar a importância do trabalho de leitura como forma de interação com a obra estudada, por exemplo, dando ênfase aos elementos estruturais que a compõem, questões sobre a estética do texto, sobretudo instigando o aluno a fazer sua análise numa percepção crítica e ativa. Assim, proporciona-se o entendimento de determinadas funções para alcançar objetivos pretendidos no final da análise da obra. Isto permitirá que o aluno observe como o texto produz sentido.

Fica evidente a contribuição do texto literário para a formação do leitor enquanto agente participativo no espaço social. Constata-se que tais aspectos até agora abordados permitem o desenvolvimento de várias habilidades que estimulem processos mentais. O leitor, deste modo, deve apropriar-se de conhecimentos suficientes para poder interpretar, entender e atuar na sociedade e no mundo em que está inserido, sobretudo frente às questões sociais/raciais. Assim, seu modo significativo de agir, pensar e encarar a vida dizem respeito

à apropriação do uso constante de procedimentos metodológicos inclusivos propiciados pelo professor. A seguir vejamos como tais procedimentos podem contribuir para que alcancemos os objetivos apresentados no início deste capítulo, pois a igualdade de direitos é a pedra fundamental de nosso trabalho.

## **METODOLOGIA**

Conforme já vimos nos documentos apresentados e nos teóricos que ancoram nossa reflexão, a educação inclusiva é uma determinação que visa atender as necessidades dos alunos, sobretudo os que sofrem com a discriminação racial. Defendemos uma educação que, conforme determina nossa constituição, assegure os direitos dos(as) alunos(as) enquanto cidadãos e cidadãs no sentido de se sentirem inclusos(as) em uma sala de aula. Para tanto, como diálogo entre o levantamento biográfico apresentado e uma prática consistente, planejamos uma proposta de ensino configurada numa sequência didática com o poema, O navio negreiro de Castro Alves. Tendo em vista ainda o contexto pandêmico em que, por medidas sanitárias, as escolas ainda funcionam remotamente, pensamos em executar esta sequência tão logo retornem às aulas presenciais.

Sabemos que na prática pedagógica não existe uma fórmula pronta que solucione todos os problemas que se apresentam na realidade da sala de aula, porque tudo depende do contexto situacional e das peculiaridades de cada turma – que é diversa. Contudo, nosso objetivo, como defendemos até agora, é que seja

abordada em sala de aula uma metodologia que considere, acima de tudo, o contexto escolar e social em que se inserem os aprendizes. Sendo assim, o poema que escolhemos, O navio negreiro, promove, se for trabalhado à luz das propostas contemporâneas, um estudo reflexivo voltado para a diversidade existente por meio de textos literários capazes de despertar diversas leituras relacionadas ao contexto social, político e histórico. Nossa sequência didática é baseada na proposta de DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004).

## Sequência didática: aula com o gênero poema

Nossa proposta está sistematizada da seguinte forma:

**Quadro 1:** Sequência didática: Poema Navio Negreiro

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Tempo	4 (quatro) aulas de 50 min.
Público-alvo	9º ano do Ensino Fundamental II.
Temática	Enfrentando o racismo através do poema “O navio negreiro” (Castro Alves)
Objetivo geral	Trabalhar a conscientização sobre o racismo, promovendo a inserção social de alunos no ambiente escolar.
Recursos didáticos	Lápis, caneta, folha de papel, quadro branco, cópias do poema.

<p style="text-align: center;">Apresentação da situação</p>	<p>-Conversa informal com a turma sobre preferências de autores/poemas.</p> <p>-Apresentação sobre a estrutura, funcionalidade e circulação do gênero poema.</p> <p>- Discussão através de documentários e reportagens sobre casos de discriminação racial. Hora de ouvir as inquietações dos alunos, mas sempre tendo o cuidado de preservar a intimidade dos adolescentes. A ética e respeito devem prevalecer na aula, sobretudo quando os temas em destaque são bem caros e complexos.</p> <p>- Leitura do poema “O Navio Negreiro,” de Castro Alves. Chamar atenção para a sonoridade, as rimas e ao ritmos dos versos, já que as palavras foram escolhidas pelo autor pensando em promover efeitos de sentido.</p> <p>-Discussão sobre o poema, observando as hipóteses que a turma irá levantar em relação ao título e outros aspectos que consideram relevantes para destacar.</p> <p>-Focalização sobre o aspecto histórico do poema com sugestão para pesquisas sobre o tema da escravidão e, sobretudo, focalizando como este processo foi feito no Brasil.</p>
<p style="text-align: center;">Módulo 1</p>	<p>Produção inicial da escrita do gênero poema. Sugestão de temas sociais sobre igualdade de direitos e políticas antirracistas.</p>
<p style="text-align: center;">Módulo 2</p>	<p>Aula dedicada para orientação e possíveis ajustes da produção escrita. Processo de reescrita.</p>
<p style="text-align: center;">Produção final</p>	<p>Última versão das produções e apresentação.</p>

Apresentação das produções	Como forma de valorização e dar visibilidade aos trabalhos propomos um sarau poético com os textos produzidos nas aulas. Sugestão também para a criação de um clube de leitura com livros que valorizem a cultura afro-brasileira e/ou que apresentem histórias com personagens negros, bem como outras diversidades sociais.
-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (MATOS, 2021)

Esta sequência foi pensada como uma forma de dirimir a segregação social existente na sala de aula. Diante de toda a problemática discutida se faz urgente e necessário pensar em diversas formas de inclusão. A seguir comentamos nossa proposta à luz dos pressupostos teóricos que ancoram nosso trabalho.

## **ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Como mostramos na introdução deste artigo nosso objetivo, dentre outros não menos importantes, compreende trabalhar a conscientização sobre o racismo e, conseqüentemente, promover a inserção social de alunos que sofrem de discriminação racial no ambiente escolar. Como ponto positivo, destacamos que nossa metodologia está ancorada nos documentos das legislações vigentes na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4. 024/61), na BNCC, bem como nos princípios teóricos alinhados às tendências inovadoras dos estudos da linguagem contribuindo certamente para inclusão.

Cada módulo foi pensado para despertar a conscientização dos(as) aprendizes. O poema Navio Negreiro reproduz, conforme a riqueza estética proposta pelo autor, o quão violento foi o processo de formação do nosso país: uma escravidão que ainda existe, mas com outros modos aparentemente sutis. Vemos que o poema é longo e por isso, precisa ser trabalhado conforme o ritmo da turma, pois não consideramos eficaz fragmentar o texto como, a rigor, é trabalhado até mesmo em provas de concursos seletivos. Por isso é fundamental que o poema seja lido em sua totalidade porque textos em que se apresentem uma linguagem mais erudita comumente não fazem parte da realidade diária dos(as) alunos(as).

Cada etapa da produção deve ser pensada e orientada pelo professor de modo que a interação prevaleça. É importante ouvir a turma, saber o que e como se sentem. Para tanto, sugerimos também que as palavras não conhecidas sejam destacadas e pesquisadas pela turma tanto no momento da aula como em atividades para casa.

Desde a produção inicial à apresentação dos trabalhos, a inclusão esteve presente norteando as atividades propostas nesta sequência. A escola, neste sentido, deve figurar um lugar acolhedor que valorize a socialização. Isto é um dever do Estado e um direito do cidadão. E, por último, mas não menos importante, valorizamos a produção dos alunos e seus modos de subjetivação com a amostra de trabalhos e apresentação de livros que reproduzam a realidade da diversidade cultural do brasileiro. Nos distanciamos assim, de uma história segundo o ponto de vista do colonizador que, a rigor, predomina nos livros didáticos: uma história comumente escrita

por homens brancos e que gozam de privilégios, em detrimento de outras histórias que foram, e são, silenciados ao longo do tempo.

Em suma, ressaltamos mais uma vez que a sequência didática (como todo planejamento), não é rígida, imutável, mas pode ser alterada conforme o contexto de cada realidade social, conforme o chão da escola. Nossa sequência propõe uma forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade, a fim de investigar a questão da leitura e da escrita aliando duas perspectivas: a da luta contra o racismo e a compreensão dos sentidos constituídos nos textos literários. E nada mais produtivo do que contribuir para o letramento através das experiências pessoais dos alunos e da discussão de temas que, por inúmeras questões, são tangenciados na sala de aula.

Chamamos sempre atenção para o clima de respeito e o trabalho de escuta que deve ser implementado na aula. Diferentemente da postura apresentada pela professora no artigo mencionado neste capítulo, em que houve a naturalização do racismo, devemos criar sempre condições para que nossos(as) alunos(as) quebrem o silêncio acerca das formas de preconceitos que os(as) vitimam todos os dias. Então, a escola, neste sentido, é um lugar de escuta também.

Destacamos, ainda, os momentos finais da sequência: um momento de socialização dos trabalhos o que dá visibilidade não apenas ao que foi produzido pela turma, mas funciona como uma materialização da cultura, da subjetividade em como cada um(a) enxerga o mundo que os(as) cercam.

As atividades voltadas para a inclusão e a luta pela igualdade de direitos não devem estar circunscritas apenas em uma aula, mas deve ser uma constante, um exercício contínuo da escola mediante

seus projetos e programas pedagógicos. A escola reflete a sociedade em que vivemos e os agentes envolvidos neste espaço também são diversos e heterogêneos e isto não configura um problema, pelo contrário, mostra a riqueza cultural do nosso país.

Por fim, vale ressaltar novamente que não basta pensar em um bom planejamento, em produzir atividades lúdicas, dinâmicas, ou ainda, em utilizar os mais diversos meios tecnológicos, se a educação inclusiva não está no cerne da ação pedagógica. Por isso, esta sequência didática só funcionará se este princípio for respeitado. Os(as) alunos(as) também fazem parte desta construção, pois o ritmo das etapas é determinado conforme o próprio ritmo da turma.

No próximo tópico abrimos mais um espaço para apresentação de outras possibilidades para o pleno exercício de inclusão em sala de aula através de materiais que circulam em plataformas diversas.

## **AMOSTRA DE LIVROS E PROGRAMAS DE INCENTIVO À INCLUSÃO SOCIAL QUE PODEM SER UTILIZADOS EM SALA DE AULA**

Como vimos ao longo deste capítulo, uma educação inclusiva exige que o professor, antes de tudo, seja um pesquisador e possa conduzir o olhar dos alunos para sua realidade social e outras realidades possíveis. Nosso intuito neste artigo é também contribuir para a socialização do conhecimento. Diante de uma sociedade permeada por tantos movimentos de exclusão é essencial aproveitar cada espaço do saber, como este, para apresentar ações de resistência

que não devem estar circunscritas em ambientes específicos ou isolados em comunidades distantes da nossa.

Por isso, a seguir apresentamos a proposta de dois livros infanto-juvenis que trazem a temática do racismo. E na sequência, mostramos também dois programas e um projeto de incentivo à inclusão social<sup>6</sup>.

Para melhor fixação de conteúdo este material pode ser utilizado nas aulas ou como apoio para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar que mobilize todos os agentes da escola. Vale ressaltar que os conteúdos aqui apresentados não devem estar circunscritos tão somente às aulas de língua portuguesa, mas podem ser trabalhados em outras disciplinas, pois a inclusão deve fazer parte das agendas dos programas curriculares de todo e qualquer instituição de ensino.

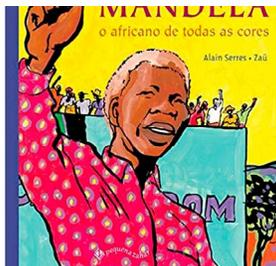
É dever de todo professor pesquisar propostas de incentivo à participação civil. Apostar na união e no intercâmbio de saberes é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As propostas aqui apresentadas podem servir de inspiração para os professores, já que são ações que envolvem tanto a comunidade docente como discente.

Vejamos algumas dicas importantes que servem como fontes de pesquisa:

---

<sup>6</sup> As referências completas dos materiais apresentados encontram-se no final deste capítulo.

**Figuras 1:** Capa do livro: *Mandela: O africano de todas as cores*



**Figura 2:** Capa do livro: *Tubo bem ser diferente*



Fonte: Disponível em: <<https://cangurunews.com.br/livros-para-explicar-o-racismo/>> Acesso em: 02 mai. 2021.

Na figura 1 vemos a capa do livro, *Mandela o africano de todas as cores*. O livro apresenta um texto emocionante de Alain Serres e belas ilustrações de Zaü. Conta também a história de Nelson Mandela – um dos maiores líderes da história contra a segregação racial que liderou a resistência contra décadas de *apartheid* na África

do Sul que foi preso durante vários anos e conforme sua política de pacificação ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1993. A obra possui uma seção “Para compreender melhor”, em que o leitor encontrará material de pesquisa que inclui: palavras-chave, fotos, um mapa e uma cronologia da vida de Mandela. É um bom material de pesquisa por dar acessibilidade ao leitor em conhecer a história deste líder e ainda por permitir o compartilhamento de informações importantes para a cultura e memória (inter)nacional.

Na figura 2, o livro, *Tudo bem ser diferente* trabalha com as diferenças de cada um, de maneira divertida, simples e completa, dialogando com o universo infantil e abordando assuntos diversos, tais como: adoção, separação de pais, deficiência física, preconceito racial, entre outros. A obra mostra que o que consideramos “diferença” na verdade configura a realidade que todos(as) nós vivenciamos, sobretudo as crianças.

Seu autor, Todd Parr, é considerado pela crítica internacional como um grande artista/autor. Seus livros já foram publicados nos Estados Unidos, na França, Espanha, no Japão e em Israel. Em janeiro de 2005, o canal Discovery Kids lançou Toddworld, um desenho animado inspirado nas obras do escritor.

E como programas também de incentivo à inclusão social podemos citar os seguintes: *Afroativos - solte o cabelo, prenda o preconceito*. Ao perceberem o desconforto de crianças negras com seu cabelo, alunos da cidade de Porto Alegre (RS) passaram a refletir sobre a intolerância, o preconceito e o racismo. Para mudar este cenário eles decidiram criar um projeto antirracista através de oficinas, formações e palestras sobre educação antirracista na escola. Aceitar o cabelo é

aceitar nossa individualidade conforme nossas características. Assim, o cabelo funciona como um instrumento de resistência. O programa compreende também um bom material de pesquisa que pode ser utilizado na sala de aula.

Citamos, ainda, *Potere: o lugar da mulher negra no Colégio Pedro I*. Após uma série de debates sobre racismo estrutural e as desigualdades de gênero na escola, estudantes da cidade do Rio de Janeiro (RJ) criaram iniciativas em que registram o dia a dia das mulheres negras da escola, por meio de intervenções artísticas audiovisuais.

Por fim, apresentamos o Projeto *Benguela* que combate o racismo e estimula a autoestima nas escolas municipais buscando trabalhar nos estudantes, através de leituras, discussões e outras atividades lúdicas, a questão do preconceito racial e da autoafirmação. O projeto-piloto aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, ainda com o nome de *Meninas Negras Contam Suas Histórias*.

Após adaptações, incluindo também meninos aos encontros, a ação passou a se chamar *Benguela*, uma referência a Teresa de Benguela, líder quilombola que viveu no século XVIII na região do atual estado de Mato Grosso, e que é lembrada no dia 25 de julho de cada ano, conhecido como Dia de Teresa de Benguela e Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha.<sup>7</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso capítulo apresentou uma discussão sobre práticas pedagógicas através de uma sequência didática, com o intuito de refletir sobre o racismo na sociedade, e mais especificamente, na escola. Discutir a pluralidade cultural e os modos de exclusão é sempre um assunto complexo, polêmico, e pode-se afirmar que há muitas divergências sobre o tema.

Entendemos que numa sociedade tão excludente como a nossa, que cultiva raízes históricas, o acesso do aluno negro à educação, que é um direito constitucional, é sinônimo de resistência, e sem sombra de dúvidas, este é um assunto que gera muitas discussões e incômodos numa sociedade forjada na escravidão e no racismo estrutural.

A sequência didática com o poema O Navio Negreiro não configura uma fórmula pronta, uma receita que possa sarar todas patologias que acometem nossa sociedade – o que não se resolve em uma sala de aula porque configura uma política de Estado. Mas mostramos um alinhamento teórico às metodologias consistentes e condizentes com a promoção de uma educação mais igualitária, uma vez que ela propõe uma forma de relacionamento mais inclusivo e de recíproco entre professor e estudante.

Mostrou, ainda, a proposta de eventos de letramento pautados em dois fundamentos essenciais: a luta conta o racismo e a possibilidade de analisá-lo através dos textos literários. O diálogo entre a linguística e a literatura, bem como entre os conteúdos da disciplina de língua portuguesa com outras disciplinas também merecem ser

considerados, afinal o racismo é uma problemática que ultrapassa os muros da escola. O texto permite várias possibilidades de trabalho que envolve todos os agentes da comunidade escolar.

Entendemos a complexidade do tema em que não podemos chegar a uma solução definitiva devido sua grande amplitude, mas deixamos o desejo de prosseguir com essa pesquisa para o aprofundamento e o enriquecimento do conhecimento sobre esse assunto.

Portanto, mesmo já vislumbrando várias iniciativas de combate ao racismo em suas várias dimensões e espaços sociais, é necessário fazer uma revisão histórica e questionar o longo processo de escravidão que tanto atinge os indivíduos em suas várias fases da vida, sobretudo na fase escolar. Lutemos por uma sociedade igualitária em que nossas crianças se sintam incluídas e valorizadas porque isto é um dever do Estado, e a escola deve fazer parte deste processo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José. Hélder. Pinheiro. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino.** In: Memórias da Borborema 4 – Discutindo a literatura e seu ensino. São Paulo: Parábola, 2013, p. 36-49.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990:** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 14 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 12. 288, de 20 de julho de 2010:** Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio, Linguagem Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia de Assuntos Jurídicos. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, 1968. Disponível em: <<https://www.pge.sp.gov.br>> Acesso em: 04 de Abril de 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001. Disponível em: <<https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mppe/gtracismomppe37.pdf>>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

CORRÊA, Ricardo Alexandre. **O racismo que se perpetua entre os muros das escolas do Brasil.** Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2018/05/o-racismo-que-se-perpetua-entre-os-muros-das-escolas-do-brasil/> /Acesso em: 05 de maio de 2021.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 10.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritores**. São Paulo: UNESP. 2000.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares – Volume 1**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

LAJOLO, Regina - **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

MANDELA, N. **Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela**. Nova Iorque: Little Brown and Company, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Ed. Brasiliense 2007. São Paulo. Coleção primeiros passos.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 13ª tiragem, 3ª ed., SP: Malheiros, 2006.

PINHEIRO, Helder; BANBERGER, Richard. **Poesia na sala de aula**. 2ª ed., João Pessoa: Ideia, (2002). Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

SOUZA, Francinete Fernandes de. **A mulher negra mapeada**: trajeto do imaginário popular nos folhetos de cordel. João Pessoa (PB): UFPB, 2009.

Observatório de Educação. **Desigualdade racial na educação brasileira**: um Guia completo para entender e combater essa realidade. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em maio de 2021.



# CAPÍTULO 2

# O TRABALHO COM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NA EJA DO ENSINO MÉDIO, À LUZ DA BNCC

*Daniela Mendes de Almeida Silva*  
(Polo Camaçari/ BA)<sup>8</sup>

*Fernando Alves de Oliveira*  
(Tutoria EAD/UFPB)

## INTRODUÇÃO

O início da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é marcado por alguns questionamentos sobre temas vistos no decorrer do curso de graduação. No que tange a esse trabalho em especial, surgiram diversos, e em áreas do conhecimento linguístico diferentes. Mas saber o que as leis orientam para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que se refere ao ensino variacionista da língua era sempre recorrente, pois nos trazia curiosidade e uma inquietação, vindas do preconceito (tanto dos profissionais de educação, quanto de cidadãos mais esclarecidos), observado na nossa convivência com

---

<sup>8</sup> O Trabalho com Variação Linguística, na EJA do Ensino Médio, à luz da BNCC. Data de defesa: 16 de junho de 2021.

peessoas que trabalhavam com esse público e da nossa experiência como usuária da língua e estudante de Letras. Perguntávamo-nos sempre: quais lacunas de formação têm os profissionais de educação que praticam preconceito e atitudes reprováveis em relação às variantes trazidas para a escola pelos alunos da EJA?

Nossa hipótese é que tais pessoas desconsideram a existência da variação linguística na língua materna, assim como as normativas que subsidiam o ensino e, por isso, desenvolvem entendimentos (e, conseqüentemente, atitudes preconceituosas) em relação às variedades que circulam na escola. Ignoram, também, que esse fenômeno linguístico está intrinsecamente ligado à construção sociocultural, problema que se potencializa quando se trata de profissionais da Educação, especialmente professores.

Entende-se, então, que é preciso deixar clara a necessidade de entendimento de que a variação linguística tem particularidades observáveis em várias línguas, sendo uma subárea da Sociolinguística que aborda os processos de diversificação e mudança que ocorrem no uso da fala, sempre dependendo de um contexto social, podendo ser por idade, gênero, localidade, situação econômica, escolaridade. Sua ocorrência é uma das maiores evidências de que a língua é mutável e heterogênea, portanto, precisa ser estudada e ensinada em seus mais diversos usos coletivos, sendo esta nossa motivação para eleger a variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto deste estudo. Em decorrência, estabelecemos como objetivo geral discutir, na BNCC, como se dá a abordagem da variação linguística na modalidade de ensino EJA no Ensino Médio.

Em outras palavras, intentamos verificar se e como aquele documento fomenta o ensino da variação linguística para a EJA no Ensino Médio, o que nos permitirá entender a forma como o documento diz que deve ser a abordagem do fenômeno na escola. E, para efetivar nosso trabalho de pesquisa, procedemos à análise da BNCC para mensurarmos, através da contagem numérica das referências aos termos “variação”, “variedade”, “registro”, “estilo”, “mudança” e “dialeto” naquele normativo legal, a abrangência dada a esse fenômeno linguístico. Isso considerando que esses são alguns dos termos, pois, segundo Bagno (2020, p. 46), classificam os tipos de variação e variedade linguística para a Sociolinguística.

Nossa base teórica está fundamentada na relação de língua e poder dentro da sociedade brasileira, discutida por Bagno (2003, 2009); em Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que enfatiza o ensino de língua materna; em Botelho (2014), que fala sobre o ensino da variação linguística em EJA; em Labov (2008), que lança as bases da Sociolinguística variacionista e em Arroyo (2003), que discorre sobre a história e sujeitos da EJA.

Tais pressupostos apontam para a necessidade de se trabalhar a variação linguística para que não ocorra, se não abordado tal tema, discriminação e preconceito. Nessa perspectiva, defendemos que falar do ensino da língua no foco da variação linguística significa respeitar a língua e suas idiossincrasias, entendendo que a variação linguística é uma delas, pois é um comportamento visível da língua.

Vale salientar, ainda, que pesquisar na BNCC o favorecimento do ensino da variação da língua portuguesa na EJA é importante para a melhoria das aulas, considerando o desenvolvimento do aluno

como cidadão apto na língua materna e do professor como mediador dos saberes. Assim, a escola é o ambiente mais propício a dirimir tais questões, uma vez que ela recebe um público advindo de diferentes comunidades de fala e é nela que o saber é orientado, trabalhado, discutido, aprendido, mediado.

Logo, esse espaço precisa: conhecer, uma necessidade legal; trabalhar, um ato de cidadania; respeitar, um ato de amor e reconhecer a variação linguística como um dos objetos de estudo da língua portuguesa, o que é essencial nesse sentido. Por isso, é importante que os discentes tenham uma formação linguística que os possibilite compreender a perspectiva variacionista em seus enunciados, pois há um público que ficou à margem do processo de educação básica.

Nesse contexto, as leis que regem a Educação brasileira têm papel essencial, sendo a principal a BNCC, escolhida como *corpus* de nossa pesquisa, por se tratar de um documento de caráter normativo, que assegura o direito dos alunos a aprendizagens essenciais para a Educação Básica, em todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA, como preconiza a BNCC: “[...] organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos) [...]” (BRASIL, 2017, p. 17) em todo território brasileiro, aplicando-se à educação escolar. A proposta é de que o currículo seja o mesmo, para que não haja distorções, diminuições, discriminações, visto que o Brasil é um país continental, com cultura diversificada e uma população concentrada no litoral e nas capitais<sup>9</sup>

---

9 Dados de estimativa populacional do IBGE para 2010 mostram que 21,9% da população está concentrada em 17 municípios, todas com mais de um milhão de habitantes, sendo 14 são capitais estaduais. (GUIMARÃES, 2020).

A organização desse texto apresenta-se da seguinte maneira: (1) Introdução - contextualização do tema, objetivo geral, metodologia, justificativa e referencial teórico; (2) Concepção social da variação linguística; (3) Visão panorâmica da BNCC - área de Linguagem, especificamente o ensino de língua portuguesa; (4) O trabalho com variação linguística na EJA; (5) Uma análise reflexiva sobre BNCC e o fomento à variação linguística; (6) Considerações finais - reflexões que ensejam uma sistematização dessa pesquisa.

## **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA REALIZAÇÃO SOCIAL DA LÍNGUA**

Tudo que se origina no social é passível de reconhecimento e ordenamento por parte do Estado. E é o que acontece com o idioma oficial do Brasil, a *Língua Portuguesa*<sup>10</sup>, que, nas palavras de Bagno (2003, p.17), é parte “constitutiva da identidade individual e social”. O autor ainda considera “a língua como uma atividade social, como trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita” (BAGNO, 2003, p. 19). Diante dessa afirmação, se reconhece a relação intrínseca entre língua e sociedade e a forma positiva como ela é ordenada.

---

10 (BRASIL, 1988) Art. 13 A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Essa ligação é validada cientificamente a partir dos estudos sociolinguísticos, que remontam à década de 1960, quando o estadunidense William Labov pesquisou qual a relação que a língua tem com a sociedade e como essa sociedade a usa, a modifica. Ele se dedicou a investigar como se processa a variação e a mudança linguísticas em comunidades de fala. Surge, então, a “Sociolinguística Variacionista” ou “Teoria da Variação”, em oposição às perspectivas gerativista (CHOMSKY, 1981) e estruturalista (SAUSSURE, 2012), que encaravam a língua como um sistema homogêneo, uniforme, estático, podendo ser estudada na ausência de uma comunidade de fala (LABOV, 2008). Para esse autor, a língua é um sistema heterogêneo, que considera o contexto social do falante. A Sociolinguística rechaça essa relação entre língua/homogeneidade e incorpora a ideia de variação sistemática motivada, por pressões sociais que “continuamente operam sobre a língua”, (LABOV, 2008, p. 21) não devendo, pois, ser estudada fora do contexto social.

Na Sociolinguística Variacionista, a língua é estudada considerando o comportamento social de uma comunidade de fala que, segundo Bagno (2012, p. 62), “se dedica primordialmente ao conhecimento da língua, à descrição da língua, recorrendo a fatores sociais somente na medida em que eles auxiliam esta descrição”. Nessa concepção, para esse modelo teórico-metodológico, a comunidade de fala compartilha, sim, traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; não falam exatamente da mesma forma, mas fazem uso da linguagem, compartilhando normas e atitudes diante dessa. (LABOV, 2008, p. 225).

Os sociolinguistas descrevem a língua considerando as variáveis linguísticas internas e externas (extralinguísticas) que incidem, diretamente, na forma como o fenômeno linguístico acontece. As variáveis linguísticas observáveis e analisáveis podem ser de ordem interna, nos níveis da sintaxe, morfologia, semântica, discursivo, fonética, léxico, dentro de um contexto. Assim, também, de ordem externa, que influenciavam em sua descrição. Segundo a teoria, nem todos falavam de maneira igual, uma vez que fatores como idade, gênero, localidade, profissão, escolaridade, situação econômica e estilística incidiam, diretamente, no modo de falar de cada indivíduo, deste para a comunidade e da comunidade para o indivíduo, explica Labov (2008).

Em Sociolinguística Variacionista, tais fatores foram categorizados por (i) variação diatópica ou regional, (ii) variação diastrática ou social, (iii) variação diafásica estilística ou de registro (monitoramento estilístico), (iv) variação diamésica ou língua falada e a língua escrita e (v) variação diacrônica ou mudança histórica (BAGNO, 2020, p.46). Esse autor afirma que “dialeto é o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província [...]” (BAGNO, 2020, p.48), sendo um termo usado pelos linguistas para designar o que a Sociolinguística chama de variedade.

Nesse mesmo diapasão, Weinreich, Labov e Herzog (2006) postulam que a mudança linguística não ocorre somente por causa dos fatores internos da língua, antes, apresenta relação direta com questões sociais, isto é, a interação convergente entre esses fatores em um determinado espaço e tempo, sendo mutável e heterogênea conforme a sociedade

A variação linguística, assim como a mudança, ocorre nas mais diversas línguas, nos mais diversos grupos e comunidades que estabelecem relações sociais, sendo uma característica das línguas (BORTONI-RICARDO, 2005, p.71), inclusive, da língua portuguesa falada no Brasil. Os falares que se realizam no Norte, são diferentes dos do Sul, assim como os de um jovem e os de um idoso. A língua muda também em relação à época da colônia e na contemporaneidade. Desse modo, a variação linguística se estabelece como realidade da nossa língua materna e ela reflete a cultura da sua comunidade de fala através de gerações (BORTONI-RICARDO, 2005). Por isso, não existe falar superior ou inferior, pior ou melhor (BAGNO, 2009, p. 67).

Segundo Antunes (2007, p. 104) “existem situações sociais diferentes; logo deve haver também padrões de uso da língua diferentes”. Para a pretensão de ensino da variação linguística é de se considerar que a fala antecede a escrita e, como tal, está presente antes mesmo da alfabetização (LABOV, 2008), pois tanto a criança, como o adulto, ambos, são aptos a usar a sua língua materna. Assim, para completarmos as discussões e melhor compreendermos a variação linguística, abordaremos, a seguir, essas diferenças de usos que geram o preconceito linguístico.

## Variação linguística: da norma ao preconceito

Os estudos sociolinguísticos apontam para uma realidade de preconceito com as camadas da sociedade que utilizam as variedades estigmatizadas (*norma popular*), menos prestigiadas. Geralmente, são pessoas que não tiveram acesso à escolarização. Essas pessoas são vítimas de preconceito linguístico por não fazerem uso das variedades prestigiadas (*norma-padrão*) que as camadas privilegiadas da população utilizam. Bagno (2003 p.21) argumenta que esse preconceito se assenta na ideia, historicamente apregoada pelas “crenças e superstições que circulam na sociedade”, de que a língua, o português é o por eles utilizado, ou seja, é o modelo idealizado de língua ‘certa’ descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa (BAGNO, 2009, p. 9).

Fazer uso da língua diferente da que a classe economicamente e socialmente dominante utiliza é dito como impróprio, anormal, como afirma Bagno (2009). Corroborando com essa constatação sociolinguística do preconceito linguístico, Gomes (2009), assertivamente, comenta que:

nos acostumamos a achar que toda forma diferente das regras gramaticais contidas nos livros que estudamos são “erradas”. É fruto de uma tradição de tratamento da língua como um sistema rígido de leis a serem cumpridas, e aquele que não as cumpre é “julgado e condenado” por isso (GOMES, 2009, p. 76).

Diante do exposto, o preconceito linguístico é uma mistura de ignorância linguística e arrogância socioeconômica de uma elite escolarizada (BAGNO, 2003, p.23) que deve ser combatido por vias de acesso à escola, pois, segundo Bagno (2003), citado por Bortoni-Ricardo (2003, p.37), “numa sociedade como a brasileira, em que a língua padrão é claramente associada à classe social [...], só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio de processo escolar [...]”, pois, a escola é o lugar de excelência para o combate ao estigma e ao preconceito linguístico (BORTONI-RICARDO, 2005).

Desse modo, para compreender o que já mencionamos, partiremos para uma reflexão sobre a função da escola no ensino da variação linguística.

## **O papel da escola no ensino da variação linguística**

Fica clara, então, a importância da escola, instituição regida por documentos normativos que regulam, desde a gestão financeira escolar, até seus conteúdos. Esses documentos normativos, no que tange aos conteúdos pertinentes aos currículos básicos, devem garantir que o ensino de língua portuguesa englobe todas as suas variações. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) assevera que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas”. E Bagno (2003, p. 8) afirma que a escola é “[...] fonte primordial do

letramento<sup>11</sup> em nossa sociedade”. Por isso, as variações linguísticas podem e devem ser contempladas no ensino de língua portuguesa.

É necessário, ainda, que a escola compreenda a realidade linguística do seu aluno, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.75), “ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna”. Isso implica em um ensino voltado ao respeito, que não impõe ao aluno que fale apenas conforme a norma padrão e ou norma culta da língua, em detrimento do seu falar, uma vez que seus saberes se constituem na oralidade, afirma a autora. Seu conhecimento de mundo advém de suas vivências com as mais diversas formas de linguagem (FREIRE, 1996), mas antes, como preceitua Bortoni-Ricardo (2005, p.75), “têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos”, visto que “nenhum falante usa mal a sua língua materna” (BORTONI-RICARDO 2005, p.74).

O ensino das outras variedades que a língua portuguesa apresenta, desmitifica o mito de fala “correta” e fala “errada” e combate o preconceito linguístico. E o trabalho da escola e do professor devem visar à desmistificação e à conscientização do aluno de que as diferenças existentes entre seu modo de falar e o encontrado na escola

---

11 Letramento é estado ou condição do indivíduo que, além de saber ler e escrever, exerce as práticas sociais de leitura e da escrita na sociedade em que vive, conjugando-as às práticas de sociais de interação oral. Ou seja, é aquele indivíduo que está em contato com as informações por meio da escrita. Ser letrado ultrapassa o grau de ser alfabetizado, pois todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo não sendo alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal (BORTONI-RICARDO, 2004; MOLLICA, 2009).

podem ser explicadas pelo próprio sistema e processo evolutivo da língua, sendo previstas e trabalhadas em uma abordagem sistêmica (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 199) e que seus falares não são “erros”, são variedades linguística adquiridas nas suas comunidades de fala e que a escola proporcionará o aprendizado uma outra variedade a qual ele ainda não foi exposto (BORTONI-RICARDO, 2005).

Para Bortoni- Ricardo (2005), a escola, como lugar de quebra de paradigmas sociais, deve abarcar em seus projetos pedagógicos, ações (quer seja por disciplina, quer seja por temas transversais), que rompam e desestremem o objetivo econômico que se impõe a privilegiar a norma culta ou norma padrão da língua, para o interesse mercadológico. Ademais, é preciso considerar que a educação se direciona para o mercado trabalhista, com vistas a desenvolver habilidades e competências para o mercado de produção de capital. (MÉSZÁROS, 2008).

Portanto, uma vez que a variação linguística reflete a heterogeneidade e a dinamicidade da sociedade e, por motivos de discriminação, preconceitos sócios-culturais, trabalhá-la em sala de aula é indicado, também, nos documentos normativos da Educação brasileira, a exemplo da BNCC. Assim, a seção seguinte se dispõe a saber qual direcionamento a BNCC dá para o ensino de variação linguística na EJA do Ensino Médio.

## A BNCC E O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O alicerce que fundamenta, no ordenamento jurídico brasileiro, a BNCC, é a portaria nº 1.570, que dá àquele instrumento caráter normativo. Seus fundamentos legais são: o artigo 210 da Constituição Federal; a LDB (Lei nº 9.394/1996), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A Base é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam à formação humana integral e à construção de uma sociedade democrática e equitativa. Seu objeto maior é assegurar “direitos de aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 5) a todos, isto é, garantir que os alunos matriculados em escolas públicas ou particulares, sem distinção em qualquer região do país, tenham as mesmas “aprendizagens essenciais e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC tem por fundamentos pedagógicos o trabalho com competências, isto é, “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” (BRASIL, 2017, p.8) e o compromisso com a educação integral, que contempla a formação e o desenvolvimento global dos indivíduos nas dimensões afetivas e cognitivas. Assim, segundo a Base, a escola é o espaço de inclusão, promove igualdade educacional e social (BRASIL, 2017).

A BNCC, através dessas competências, dirige o que cada indivíduo, conforme seu ensino, série e modalidade, deverá saber ao final de cada ciclo de ensino: Ensino Fundamental séries iniciais;

Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio e nas diversas outras modalidades de ensino, por exemplo, a EJA, que tem por público “[...] as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria [...]” (BRASIL, 2017, p. 16).

Nesse contexto, a BNCC enfatiza uma educação voltada para a pluralidade e diversidade, em respeito às singularidades que devem ser consideradas e atendidas, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017). Segundo De Oliveira (2019, p. 8), é “uma necessidade do mundo contemporâneo no que se refere ao fazer pedagógico, especialmente no trabalho com linguagens em sala de aula, que deve considerar a língua em uso [...]”. Nessa perspectiva, a BNCC deve contemplar e refletir as diversas variedades que produzem a variação linguística nos usos dos falantes na língua materna, uma vez que, segundo Bagno (2009), a língua é fruto das dinâmicas heterogêneas da sociedade.

A BNCC para o Ensino Médio está organizada em componentes curriculares, eixos, e habilidades a serem desenvolvidas em quatro áreas de conhecimento – Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. Nessa última, a componente língua portuguesa está dividida em cinco campos de atuação: da vida pessoal, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, além de artístico-literário e jornalístico-midiático. Além desses, existe uma seção “todos os campos de atuação social” que traz a intersecção entre aqueles.

O componente de língua portuguesa é o ponto crucial para a abordagem aqui pretendida, voltada para EJA, visto que esse

componente curricular aborda as aprendizagens essenciais na língua materna, proporcionando ao estudante a habilidade de dominar certos usos especializados da língua (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, discutiremos na seção seguinte, como deve ser o trabalho na EJA com a variação linguística.

## **A variação linguística no ensino de língua portuguesa na EJA**

Com a promulgação da Carta Magna, em 1988, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se um direito de todos e um dever do estado. Mas foi com a LDB que a EJA se transformou em modalidade de ensino da educação básica. O Parecer 11/2000 forneceu, primeiramente, a oferta e organização dessa modalidade, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – DCN EJA que, em escopo, fornecem funções que se convergem para uma transformação de cenários a saber: reparadora (recupera o direito negado), equalizadora (recupera o direito a igualdade de acesso escolar) e qualificadora (recupera o direito de aprender), conforme Carneiro(2015). Nesse sentido, Arroyo (2003, p. 79) reitera que “a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição”.

A partir dessa conceituação filosófica, as propostas de currículos para EJA no ensino de língua portuguesa devem conferir a totalidade de necessidades deste público, que precisa da escola para compreender melhor seu lugar no mundo e, assim, ocupá-lo,

valorizando “os conhecimentos que a escola possibilita, os quais são diferentes dos saberes construídos ao longo da vida” (MENEZES, 2018, p. 49).

Essa população, que é composta por sujeitos que fazem parte das camadas sociais economicamente menos favorecidas pela sociedade, são da zona rural, ribeirinhos, donas de casa; muitos nunca frequentaram uma escola; outros, por diversos motivos, abandonaram a sala de aula, porém, todos fazem uso da oralidade em suas práticas sociais, quer seja em casa, no trabalho, nos centros religiosos, na comunidade etc. (BAGNO, 2009). Portanto, o ensino de língua portuguesa deve contemplar tais especificidades no momento de trabalhar com as variações linguísticas desses alunos. É o que discutiremos, a seguir, para melhor compreendermos essa abordagem no ensino de língua materna.

## **O ensino da língua portuguesa e a variação linguística na EJA no ensino médio**

O ser humano, ao fazer uso da língua, realiza ações, age e atua sobre seu interlocutor, o que prova que a linguagem é o lugar de interação humana por excelência. Nessa interação comunicativa se produzem efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nessa perspectiva, ensinar língua portuguesa na EJA evidencia a relação que se estabelece entre sociedade letrada e sujeito não

alfabetizado<sup>12</sup>, o qual convive com limitações, pois, apesar de sua bagagem de conhecimento de mundo, sua cidadania não é plena (TFOUNI, 2006).

O desafio de ensinar língua portuguesa na EJA se centra em adequar a realidade de fala desse sujeito, que tem a tendência de reproduzir, na escrita, os sons da fala, às mais diversas formas que a língua portuguesa se apresenta – tanto na fala e escrita – (TFOUNI, 2006, p.19), sem perder a identidade cultural e colaborar para uma ressignificação do seu conhecimento, a fim de adquirir autonomia no uso da língua materna; em incluir socialmente e economicamente, esse público, aos bens de consumo cultural (BAGNO, 2003). Por essa razão, o professor, como mediador “do que se sabe e do se pretende saber” (FREIRE, 1996), deve estar apto a inter-relacionar a realidade social com a realidade linguística do aluno da EJA.

O professor de língua portuguesa que se debruça no ensino na EJA deverá ter uma relação dialógica com os sujeitos jovens e adultos. Acerca disso, Aldrigue e Faria (2014, p.213) enfatizam a necessidade de que o professor, no seu processo didático, “perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos”. Bortoni-Ricardo (2005) também aborda a necessidade de reconhecimento dos saberes prévios e da leitura de mundo e, especialmente, de reconhecer e conhecer que “[...] lidam com alunos que têm acesso muito limitado a norma culta em seu ambiente social [...]” e “[...] são falantes de variedades populares estigmatizadas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

---

12 “Em seu sentido próprio específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita [...]” (SOARES, 2017, p 16).

Para o ensino de língua portuguesa na EJA, o educador deve se atentar para o ensino de língua que contemple as peculiaridades do sujeito, ao passo que o educador, conhecendo essas peculiaridades, as suas especificidades, melhora com a prática pedagógica, como assevera Arroyo (2006):

[...] um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem do que é ser adulto [...] e [...]. Não é qualquer jovem e adulto. São Jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia [...] (ARROYO, 2006, p. 22).

Outra marca da formação dos educadores é conhecer e reconhecer os falares desses jovens e adultos; isso se torna possível quando se trabalha a língua portuguesa considerando a perspectiva variacionista (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nesse mesmo sentido, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que, para estudá-la, é indispensável que se levem em conta as variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas. É desejável que elas sejam consideradas no currículo pedagógico a partir das escutas das narrativas orais desse aluno, pois contribuem, significativamente, para o processo de ensino aprendizagem, promovem interações sociais de respeito e cidadania. Destarte, Andrade e Santos (2017) afirmam que:

Através da escuta, leitura visual das narrativas, utilizando de todos os saberes e fazeres que estas proporcionam,

o professor terá diversas possibilidades para trabalhar os conteúdos escolares, como por exemplo, a partir do texto oral e textual das narrativas, trabalhar a leitura e a oralidade, tendo propósito também, aproximar o cotidiano dos sujeitos e valorizar a sua cultura. (ANDRADE E SANTOS, 2017, p. 273).

Acessar os meandros da língua para esses alunos é o que lhes dará condições de transformação social, uma vez que a língua é uma “arma” do ponto de vista simbólico cultural (BAGNO, 2003), considerando, ainda, que o ensino da variação linguística contribui para uma diminuição na discriminação dos falantes de variedades populares e, conseqüentemente, para a forma da relação dos bens de consumo e culturais (BORTONI-RICARDO, 2005).

Portanto, pesquisar na BNCC as ocorrências de variação no Português Brasileiro, requer conhecimento adequado dessa realidade de ensino em língua portuguesa e planos pedagógicos que reflitam o comprometimento com os melhores resultados.

## **METODOLOGIA**

Para que esta pesquisa fosse realizada, traçamos um caminho que possibilitasse responder à indagação: quais lacunas de formação têm os profissionais de educação que praticam preconceito e atitudes

reprováveis em relação às variantes trazidas para a escola pelos alunos da EJA? Nesse intento, buscamos respostas nos documentos normativos para fomento da Educação. Foi assim que escolhemos a BNCC, visto ser o mais atual documento normativo da Educação brasileira.

Diante dessa escolha, selecionamos autores que trouxessem à tona a discussão sobre o ensino da variação linguística na EJA e o preconceito linguístico. Então, recorreremos a Labov (2008), Bagno (2003) e Ricardo Bortoni (2005), que nos direcionaram para os melhores conceitos, concepções e nos proporcionaram uma visão mais reflexiva sobre nossa proposta. Botelho (2014) e Arroyo (2003) nos deram suporte desse apanhado teórico, aplicando-se a técnica documentação indireta. Tal procedimento nos direcionou para a elaboração de um ponto de vista teórico.

Com todo esse aparato teórico conceitual, decidimos fazer uma busca quantitativa na BNCC das palavras-chave “variação”, “variedade”, “registro”, “estilo”, “dialeto” e “mudança”, uma vez que são termos que caracterizam os tipos de variedades e variação linguística (BAGNO, 2020). Intentamos discutir se e como é fomentado o ensino da variação linguística na EJA do Ensino Médio na perspectiva variacionista de língua. Cremos que essa contagem seja significativa no sentido de revelar as prioridades do documento.

## **Análise reflexiva: a variação linguística na BNCC**

A sociolinguística envolve conceitos como “variação”, “variedade”, “registro”, “estilo”, “dialeto” e “mudança”, que, segundo Bagno (2020), classificam e caracterizam a variação linguística de acordo com o contexto de fala, região, preferências pessoais, aspectos linguísticos. Esses termos conceituais, objeto de nossa análise na BNCC, devem ser admitidos, explicados e explicitados, uma vez que o ensino da língua portuguesa na perspectiva variacionista não é uma invenção moderna dos estudiosos de Linguística para viabilizar “erros” da língua dos falantes que não tiveram “estudo”, mas a língua é uma instituição social, sofre influência dessa, mudando e variando, conforme uso dos seus falantes (BAGNO, 2009).

No total, os termos que selecionamos foram computados 68 vezes na BNCC. “Variação” é citado 16 vezes, ao passo que “variedade”, 15; “registro”, 18; “estilo”, oito; “dialeto”, uma e “mudança”, 10 vezes. Desses, apenas 16 estão relacionados à teoria variacionista como estudamos aqui, todos na seção voltada à área de Linguagens e suas Tecnologias. Somente nove estão na parte voltada à língua portuguesa.

Na maioria (53), as referências não têm relação com a teoria da variação, mas com assuntos como “Grandeza e Proporção”, “Modo de viver”, “Tempo e Espaço”, no contexto da matemática, biologia, história, dentre outros componentes curriculares e em variadas seções do texto da BNCC.

A partir da análise feita, conforme os objetivos estabelecidos nessa pesquisa, verificamos que há ocorrência de todos os termos,

tanto na parte geral da BNCC, como na seção de Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de, obviamente, na de Linguagens e suas Tecnologias (componente curricular língua portuguesa).

Vale ressaltar que a BNCC trabalha com a o conceito de competências, habilidades. Porém, constatamos que ela somente traz uma competência específica, número 4 (dentre as setes previstas para a área de Linguagem e suas Tecnologias) que evidencia, tanto a necessidade de trabalhar a variação linguística, como o preconceito advindo do não estudo desta:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 481).

As habilidades que estão ligadas à competência número 4 aparecem somente no componente curricular língua portuguesa, na seção “todos os campos de atuação social”.

A seguir, apresenta-se a análise por cada palavra-chave buscada no documento da BNCC e que mantém relação com a teoria da variação.

## Variação

O termo “variação” é citado três vezes na área de Linguagem e suas Tecnologias na componente língua portuguesa. Nos três casos, a palavra aparece ligada ao nome “linguística”, ou seja, a variação linguística como fenômeno social e heterogêneo, nos moldes de Labov (2008, p. 313).

A primeira ocorrência é citada na explicação da competência específica número 4. O termo explica que a língua deve ser estudada segundo o “fenômeno da variação linguística [...]” (BNCC, 2017, p. 486). A segunda e terceira ocorrências se dão na seção “todos os campos de atuação social”, em uma única habilidade, e estão ligadas diretamente à competência número 4. Nessas ocorrências, o termo “variação” é empregado no sentido de fazer com que o aluno desenvolva a habilidade de analisar o fenômeno variação linguística nos seus diversos níveis e variedades a fim de saber combater o preconceito linguístico (BNCC, 2017).

Apesar de privilegiar o termo na perspectiva sociolinguística, cremos que deveria haver mais termos referentes à perspectiva variacionista e, conseqüentemente, mais habilidades relacionadas à competência número 4. Isso denota pouco reconhecimento, por parte dos elaboradores da BNCC, da relevância que os estudos na área conferem ao estudo da língua materna, considerando os diversos falares que ocorrem no país, a forma diferente de falar dos jovens, adultos e idosos e ainda que a variação ocorre nos diversos nichos da sociedade e profissões, sendo reflexo da pluralidade cultural que temos no Brasil. Para além das implicações sociais que estão

adjacentes ao fato de que o aluno, enquanto sujeito, tem direito a acessar ao bem simbólico, que é a língua e o que ela pode oferecer.

Ora, aqui há um paradoxo no que tange a viabilizar conhecimento específico sobre a língua como fenômeno linguístico certo, visível e heterogêneo, que contribui para o desenvolvimento integral do aluno em suas atuações sociais e que amplia o potencial linguístico do indivíduo, assim como combater o preconceito linguístico, uma vez que o termo “variação” somente é citado três vezes e, dessas, duas em uma mesma habilidade.

As demais citações (12) referentes ao termo “variação” ocorrem na área de Matemática e suas Tecnologias, todas ligadas a conceitos matemáticos e suas classificações que organizam, em grupos, os conceitos, as propriedades e as definições (BNCC, 2017, p.520). Com isso, a BNCC pode perder em qualidade de ensino que vise proporcionar aprendizagens essenciais para língua materna, considerando o fato de que, havendo mais habilidades com o termo variação, o aluno do Ensino Médio desenvolverá mais competências linguísticas que garantam desempenhos linguísticos para sua atuação na vida.

## **Variedade**

O termo “variedade” é contabilizado 15 vezes, entre suas desinências singular e plural. No sentido restrito aqui estudado - variedade linguística sendo, segundo afirma Bagno (2020), uma característica da língua portuguesa - é citado na BNCC somente nove, das 15 vezes.

Dessas nove, quatro estão na descrição e explicação da competência específica número 4. Dessas quatro, uma é a repetição da descrição da competência que estabelece tanto a compreensão, quanto o respeito da variação linguística para o enfrentamento do “preconceito de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p.486). Ou seja, há repetição no mesmo sentido. Embora o termo, nessas citações, faça jus à variedade linguística como os “muitos modos de falar” (BAGNO, 2020, p.47), não considera que o preconceito é linguístico. No momento ideal de se tratar o tema, que é caracterizado pelo não reconhecimento desses muitos modos de falares, a BNCC não o faz, ela abrange o conceito de preconceito e não pormenoriza que existe o linguístico. Segundo Bagno, sobre preconceito, (2009, p.23) ele “é ‘invisível’, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele [...]”.

As outras três citações relativas à teoria da variação são encontradas no descritivo de somente duas habilidades, na seção “todos os campos de atuação social”. Na primeira, o termo “variedade” é empregado para fomentar a produção e análise de textos orais, considerando a adequação no contexto de produção. De forma prática, a BNCC trabalha o termo em condição que evidencia o fenômeno variação linguística para o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio.

Assertivamente, a BNCC cita o termo que estabelece vínculo com a teoria variacionista, pois o aluno do Ensino Médio deve desenvolver sua competência linguística nos mais diversos gêneros textuais. Para além disso, direciona de que forma isso se concretizará na sua prática de aprendizagens. Em outras palavras, qual

léxico empregará, quem será o interlocutor, em qual região e quanto monitorado será o estilo. Esses estão entre os aspectos variacionistas que darão base para o aluno em sua prática linguística.

Já as duas outras ocorrências aparecem na mesma habilidade, sendo essa a única que traz, detalhadamente, os aspectos que envolvem a teoria variacionista, assim como o preconceito linguístico, porém de forma analítica conceitual, pois emprega um verbo de caráter mais reflexivo: analisar o fenômeno linguístico em seus aspectos e características para que o aluno respeite e ‘compreenda a natureza viva e dinâmica da língua’” (BNCC, 2017, p.500).

A 1ª e 3ª citações do termo ocorrem na parte geral da área de Linguagem e suas Tecnologias, na qual “variedade” é utilizado no sentido de “muitas outras” e não há relação com o termo aqui estudado. Na 2ª e 9ª ocorrências, que aparecem na parte geral e seção “todos os campos de atuação social”, respectivamente, “variedade” está ligada ao conceito de variedade linguística como uma característica da língua em suas comunidades de fala, entretanto relativo à língua inglesa e não à língua portuguesa. Aqui, mais uma vez, a BNCC não privilegia a língua portuguesa para uma explicação conceitual teórica que abarca a perspectiva variacionista, visto o método sociolinguístico de estudo analisar a língua em sua comunidade de fala, como bem detalhou Labov (2008).

No entanto, há uma ressalva na 10ª citação de “variedade”, pois nela não aparece a indicação da competência número 4, específica para o estudo da língua na instância social e heterogênea. Consta variedade linguística no seu aspecto notacional “ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal,

regência verbal etc.” (BNCC, 2017, p. 500). Ora, os aspectos notacionais explicitados pela BNCC estão no descritivo da habilidade que implementa a produção de textos escritos, como se essa variedade da língua escrita e esses aspectos existissem à parte das demais variedades linguísticas aqui já discutidas.

A 14ª citação aparece no campo de atuação artístico-literário, no sentido de “tipos”, pois os substantivos “tipos” e “variedades”, para o contexto em que aparecem no texto da BNCC, são sinônimos. Podemos afirmar que é, também, um exemplo de variação lexical, pois segundo Bagno (2020, p.39), a variação lexical “se refere todas à mesma coisa”, mas sem relação teórica conceitual alguma com a variedade linguística existente na nossa língua materna. Nesse mesmo diapasão, acontece a 15ª citação, que ocorre numa nota de rodapé na área de Matemática e suas Tecnologias, explicando sobre o letramento matemático.

## Registro

O termo “registro”, que é empregado na sociolinguística para “designar a variação presente na fala de um indivíduo segundo a situação em que se encontra (BAGNO, 2020, p.44), foi verificado 18 vezes. A 1ª ocorre na parte geral da BNCC, na qual é empregado como dado que deve ser anotado com fins de avaliação, sem relação com a perspectiva variacionista.

Na 2ª e 3ª ocorrências, aparece na área de Linguagem e suas Tecnologias, no descritivo da competência específica número 4. É citado referindo-se à variação linguística que cada indivíduo usa em um determinado contexto da fala. Vale ressaltar que a BNCC relaciona “registro” a “uso”, o que corrobora o entendimento e a compreensão de que a variação linguística ocorre de forma prática e social.

Entretanto, fica somente no descritivo, não aparece em nenhuma habilidade que deva ser desenvolvida, o que seria importante, visto ser a habilidade que se dá a concretização da competência. Como o aluno conseguirá fazer uso do melhor repertório linguístico diante da situação de fala, se as aprendizagens essenciais para tal não foram trabalhadas em nenhuma habilidade? Apesar de citar o termo dentro dos estudos sociolinguísticos, a BNCC não os referendou nas habilidades.

As 4ª e 5ª citações aparecem na área de Linguagem e suas Tecnologias, no “campo de atuação da vida pessoal”, porém sem relação com o tema aqui estudado. Mais uma vez, o sentido é igual ao empregado na parte geral: dado a ser anotado. Já da 6ª até a 16ª citações ocorrem na área de Matemática e suas Tecnologias: 11

vezes. A 17ª e 18ª ocorrências são citadas, respectivamente, nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O termo “registro” se refere ao ato ou efeito de registrar em 16 citações, que não contemplam a variação empregada pelo indivíduo.

## Estilo

O termo “estilo”, que na mesma designação de “registro”, se refere à variação empregada pelo indivíduo de dada situação (BAGNO, 2020), foi contado oito vezes na BNCC.

Para a área de Linguagem e suas Tecnologias, o termo é citado uma única vez, em uma habilidade do descritivo da competência número 4, que diz respeito ao aluno saber “empregar o estilo de língua mais adequado à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso” (BNCC, 2017, p. 486). Nesse sentido, o termo foi empregado na BNCC dentro da perspectiva variacionista, que entende “estilo” como uma variação linguística individual, na qual o indivíduo monitora sua fala segundo os aspectos situacionais.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que esses aspectos fazem com que o indivíduo tenha mais atenção, monitoramento estilístico, na sua fala. A partir das observações da autora, entende-se que a BNCC, quando cita uma única vez um termo tão rico em informações e conceitos que podem contribuir na melhor adequação linguística do aluno do Ensino Médio em suas práticas sociais, não expressa a importância que o termo “estilo” tem no ensino de língua materna.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005. p. 51), a “implementação de estilos monitorados no repertório de uma pessoa vai depender dos recursos que lhe viabilizem as diversas tarefas comunicativas relacionadas com os papéis sociais que ela assume em seu grupo social’. Esses recursos devem ser oferecidos mediante currículo que oportunize tais aprendizagens, mas como isso se dará, uma vez que a BNCC não privilegia, o termo “registro” na perspectiva variacionista da língua?

As demais ocorrências, sete, estão distribuídas na parte geral e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no sentido de “modo de vida”, e no de campo de atuação artístico-literário, no sentido de “estilo como característica individual literária do autor” (BRASIL 2017, p.516).

Esse levantamento nos sugere pouca preocupação, por parte da BNCC, de que o aluno do Ensino Médio desenvolva habilidades que envolvam a variação linguística que os levem a uma competência linguística, adequando o seu conhecimento linguístico à situação social.

## **Dialeto**

“Dialeto” designa a variedade linguística empregada em determinado lugar ou região (BAGNO, 2020, p. 48). Esse termo foi citado na BNCC somente uma única vez, na explicação da competência específica número 4. Com um país tão regionalizado, onde os jovens e adultos falam de maneiras variadas do Norte a Sul, fazem usos

de diversas variações e variedades linguísticas em suas atuações sociais, a BNCC não estimular, desenvolver, reconhecer e conhecer essa realidade linguística pode contribuir com a estigmatização dos falares regionais, levando os alunos do Ensino Médio a um preconceito linguístico que segrega e intimida para uma atuação social, profissional.

## Mudança

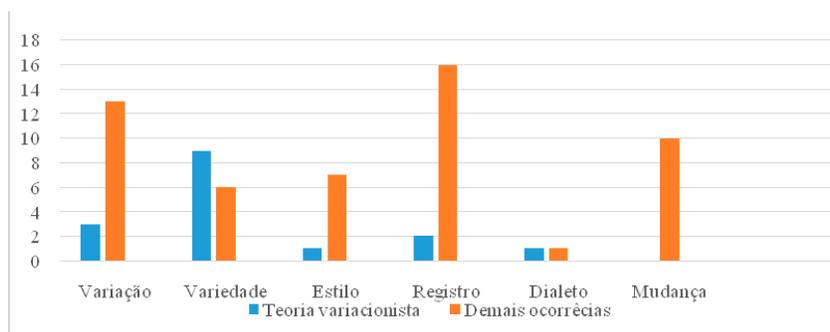
Quando nos referimos à variação da língua ao longo do tempo e do espaço, estamos dizendo que a língua é mutável e heterogênea. Sendo o resultado das interações sociais, “fruto das ações coletivas de seus falantes” (BAGNO, 2020, p.168), é na convergência dos fatores internos e externos à língua que a mudança se estabelece. A língua portuguesa muda, varia, assim como qualquer outra língua natural, por isso, o termo “mudança” é, também, objeto de contagem da nossa pesquisa.

Esse termo foi citado na BNCC dez vezes, sendo nove distribuídas entre a parte geral e na área de Matemática e suas Tecnologias, sem ligação alguma com a teoria variacionista, apesar de haver um registro na área de Linguagem e suas Tecnologias, no campo das práticas de estudo e pesquisa. Nesse caso, a BNCC (2017, p. 507) informa que a língua e a linguagem devem ser compreendidas no contexto sócio histórico, portanto, passíveis de interpretação e mudança. Apesar da alusão à mudança linguística, esse termo ainda não trata da variação diacrônica da língua.

Essa realidade denota pouco reconhecimento e conhecimento de que a língua é viva, muda, varia, visto o estudo de mudança na língua ser um fenômeno social e linguístico que explica as variedades e variações que se usavam e que não se usam mais, e as que surgem, dando dinamicidade às línguas. No plano axiológico, não citar “mudança” é não compreender a historicidade da língua.

A figura abaixo deixa mais visível a relação que se pode estabelecer entre a quantidade de vezes que todos os termos ora analisados aparecem na perspectiva variacionista da língua e demais ocorrências, na BNCC.

**Figura 1** – Ocorrências dos termos na BNCC para termos da teoria variacionista



Fonte: BNCC,2021

Diante do exposto, fica evidente, pela quantidade de vezes que os termos são citados, que há pouco ou nenhum fomento por parte da BNCC para que o aluno do Ensino Médio, ao final do ciclo, esteja apto a fazer uso das variedades linguísticas que nosso Português Brasileiro apresenta, exercendo competência linguística, se adequando ao contexto situacional de fala e escrita, exercendo seu direito inalienável a aprendizagens essenciais para o pleno desenvolvimento nos aspectos sociocultural e cognitivo-emocional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, reafirmamos a importância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio para língua portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), exerce no cenário da Educação no Brasil, uma vez que esse é o documento norteador dos conteúdos curriculares. Entretanto, entendemos que a variação linguística precisa, ainda, de aparato e estímulo das instâncias governamentais que instituem a educação; das instituições de ensino e de formação de professores e das que elaboram livros didáticos, e em especial na EJA, para que o seu ensino e uso promova condições reais de equidade, “democracia na distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Há uma superficialidade na forma como a BNCC trata a teoria variacionista, visto que a quantidade de termos “variação”, “variedade”, “registro”, “estilo”, “dialeto” e “mudança” é insuficiente e

não facilita as aprendizagens essenciais, uma vez que não faz sentido para o aluno do Ensino Médio da EJA desenvolver competências e habilidades, se não são trabalhadas nas suas realidades de vidas. São sujeitos que trazem consigo um histórico escolar de desventuras e preconceito. Com a teoria da variação, é possível trabalhar, nas aulas de língua portuguesa, textos orais e escritos, assim como fazer análises linguísticas com os mais variados gêneros discursivos textuais que circulam e dizem respeito às práticas sociais desse sujeito.

Faz-se urgente ter na BNCC para língua portuguesa, habilidades e termos suficientes que favoreçam essa dinâmica educacional a partir da variação linguística, que apresentem ao aluno a língua e as idiossincrasias do seu modo de falar, para daí, então, incrementar outros modos de fala. Era o que a BNCC deveria ter incentivado e concretizado, no plano pedagógico: nortes para essas práticas assertivas.

Acreditamos que o ensino da variação linguística para a EJA é o próprio estudo da língua na sua dimensão social, pois envolve todos os aspectos indispensáveis para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esta evoca todas as dimensões (sociocultural –cognitiva – econômica) do sujeito para concretizar o processo de aprendizagens que desenvolvem ao recorrer à escola para melhorar sua condição de vida em todos os aspectos supracitados. Portanto, cremos, também, que, ao concretizar essa pesquisa, contribuímos para uma discussão sobre a BNCC e a variação linguística no trabalho em língua portuguesa para EJA.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos: realidade, desafios e perspectivas do estágio supervisionado no curso de pedagogia**. Curitiba: CRV, 2017.

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

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa, FARIA, Evangelina Maria de Brito (org.). **Linguagens: usos e reflexões**. v.3. 2ª ed. João Pessoa. Editora da UFPB, 2014.

ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, SECAD-MEC-UNESCO, 2006.

BAGNO, Marcos. **A norma Oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. [recurso eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso** [recurso eletrônico]: **por uma pedagogia da variação linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTELHO, Sandra Helena Salgueiro. **A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva.** Manaus, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília,** 2018.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN). Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 maio 2000. Publicada no **Diário Oficial da União** de 19/7/2000, Seção 1e, p. 18. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em: 19.Jun 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 23. Ed. revista e ampliada. Vozes: Petrópolis, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DE OLIVEIRA, Fernando Alves. **Oralidade em língua inglesa, no ensino fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo.** *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n.1, p. 04 – 18, jan.-abr. 2021.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUIMARÃES, Carlos Alberto. **IBGE estima população do país em 211,8 milhões de habitantes**. Agência IBGE notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia>>. Acesso em: 12.dez 2020

LABOV, William, **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta PerreiraScherre, Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola. 2008 [1972].

MENEZES, Mônica Dantas de. **Da leitura de mundo à leitura da palavra: os impactos da conquista da alfabetização na vida dos jovens, adultos e idosos**. Monografia licenciatura UFRB/CFP. Amargosa 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Maevin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: parábola, 2006 [1975].



# CAPÍTULO 3

# EFEITOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA CONDUÇÃO DAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA BAHIA

*Daniele Bezerra Silva Almeida Rodrigues*

*(Polo de Camaçari/ BA)<sup>13</sup>*

*Jan Edson Rodrigues Leite*

*(DLPL/CCHLA)*

## INTRODUÇÃO

As modalidades de ensino intermediadas pela internet (online) vêm ganhando cada vez mais espaço dentro do ambiente educacional. Isso porque, diante da comodidade e da facilidade de acesso, muitas pessoas que não conseguem se especializar, por questão de tempo, deslocamento ou outros fatores, adotaram essa ferramenta tecnológica como uma oportunidade de adquirir novos

---

13 TCC "Efeitos do ensino remoto emergencial nas práticas escolares de estudantes do Fundamental I". Defendido e aprovado em 17/06/2021.

conhecimentos e garantir sua qualificação. Atualmente, estamos vivenciando grande expansão do ensino a distância, que tem sido adotado não só por instituições de nível superior e cursos de especialização como também por instituições de educação básica.

Com o surgimento da pandemia da Covid-19, fez-se necessário adotar medidas em caráter emergencial para não interromper as aulas, com o intuito de cumprir o calendário pedagógico e não prejudicar o aprendizado dos alunos. Assim surgiu o ensino remoto emergencial, com aulas ao vivo através de plataformas de videoconferência capazes de concentrar professores e estudantes de forma on-line no mesmo dia e horário das aulas que ocorreriam presencialmente.

Vale ressaltar que a “modalidade” de ensino remoto emergencial discutida neste trabalho e utilizada pelas escolas da rede básica de educação é diferente da modalidade de ensino a distância empregada, geralmente, pelas instituições de nível superior, com aulas planejadas para plataformas específicas. Utilizando-se de recursos e tecnologias audiovisuais gravados, o aluno pode assistir às aulas no momento mais oportuno, por meio de *podcasts*, palestras e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) completos, o que permite aos alunos uma interação com os professores que ministram as aulas e com os tutores que dão suporte no AVA. Dessa forma, percebe-se a disponibilização de uma diversidade de recursos com vistas a uma melhor qualidade no ensino.

Diferentemente, o ensino remoto emergencial, utilizado em caráter temporário para o cumprimento do cronograma das aulas presenciais e da grade curricular, vem sendo conduzido ao vivo com professores e alunos conectados à mesma sala de aula em dia e

horário definidos. Não existe um padrão de avaliação, sendo adotado o mais conveniente pelo professor. Dessa forma, podemos dizer que essa adaptação do ensino presencial é executada com certo improviso na utilização das plataformas de videoconferência e nos aplicativos para troca de mensagens.

Esta pesquisa limitou-se a colher informações sobre como estão sendo utilizadas as metodologias de ensino emergencial remoto utilizadas durante a pandemia da Covid-19 no Brasil em uma escola privada no município de Lauro de Freitas/BA. A escolha por essa escola se deu pelo fato de estar localizada em região de fácil acesso aos pesquisadores; por estar em atividade durante o período da pesquisa, diferentemente das escolas públicas da região; e devido ao contato direto com alguns pais que têm seus filhos estudando lá. Isso facilitou a comunicação com a direção e com a coordenação para explicar os propósitos da pesquisa e para conseguir a aprovação para coletar os dados com os pais de alunos e com os professores.

Considerando-se as mudanças no cenário educacional ocorridas após o início da pandemia, levantamos os seguintes questionamentos: como as leis brasileiras abordam o ensino emergencial remoto? Quais as dificuldades que os alunos, professores e pais inseridos nesse novo processo de ensino-aprendizagem estão enfrentando?

A escolha do tema proposto deu-se por sua relevância, atualidade e pertinência, uma vez que o agravamento da pandemia da COVID-19 gerou a necessidade de descrever um novo contexto educacional no Brasil.

O primeiro caso da doença foi confirmado em São Paulo em fevereiro de 2020, e dados de meados de junho de 2020 apontavam para um acelerado crescimento no número de infectados no país, atingindo uma média móvel de 5.182 novos casos por dia na Bahia, o que representava uma taxa de crescimento de +0,5%. Segundo o Boletim Epidemiológico da Bahia nº 422 de 20 de maio de 2021, o índice de mortalidade nacional ultrapassou 441 mil mortes desde o início da doença. Tal cenário forçou a adoção de medidas drásticas de distanciamento e isolamento social, recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para o enfrentamento do coronavírus, que ainda era uma incógnita para o mundo todo. Vários setores sofreram com essas restrições, inclusive as atividades acadêmicas, que foram suspensas até a solução do problema.

Atualmente, nosso regramento legal está descrito na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo em seu Art. 32, §4º que o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Sendo assim, diante do cenário de calamidade pública provocado pelo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) permitiu que os cursos presenciais, incluindo os da educação básica, funcionassem na modalidade de ensino remoto emergencial até que fosse segura a retomada das aulas presenciais. Os professores, alunos e pais foram surpreendidos com esse novo formato de educação e isso causou um grande impacto no cotidiano deles.

No que tange às escolas públicas do estado da Bahia, podemos citar como exemplo prático desse ordenamento, a Prefeitura Municipal

de Salvador que desde o ano de 2020 submeteu os alunos a aulas em canais de TV aberta, através da Rede Aratu com manutenção dos canais 4.2 e 4.3 que diariamente exibiam conteúdos referentes ao calendário acadêmico, em uma tentativa de minimizar os impactos da pandemia na educação. Por outro lado, tardiamente, o Governo do Estado da Bahia só deu início às atividades remotas em 15 de março de 2021, com aulas transmitidas através das salas do Google, no YouTube e do Canal Educa Bahia, na TVE, que passaram a apresentar, diariamente, programações educativas.

Por meio desta pesquisa, pretende-se caracterizar, de forma geral, como o ensino remoto emergencial tem contribuído para a formação dos discentes matriculados na rede privada de ensino durante a Covid-19. Com isso, de forma específica, será possível investigar se a execução das aulas do Ensino Fundamental I, na modalidade de ensino remoto emergencial, está ocorrendo de modo eficaz e eficiente para despertar o interesse, o foco e o aprendizado dos alunos. Isso vai da absorção dos conteúdos ministrados pela(o) professor(a) diante da tela do computador, à interação, comunicação e diálogo para acrescentar informações e sanar dúvidas. Acreditamos que será possível, também, identificar os desafios e as fragilidades do ensino remoto emergencial, no que tange aos aspectos de desempenho e avaliação dos alunos. Por fim, com base nos dados coletados através da pesquisa respondida pelos sujeitos pertencentes ao público-alvo, discutiremos as consequências positivas e negativas do ensino remoto, no contexto educacional brasileiro, para os alunos, pais e professores.

O estudo servirá de apoio para determinar a eficiência, a eficácia e a efetividade desse ensino. Buscando alinhar a qualidade do ensino com a satisfação profissional dos professores e a motivação pessoal dos alunos durante esse período de situação emergencial de crise sanitária provocada pela Covid-19, o estudo também servirá como base para sugerir resoluções para possíveis problemas.

Este capítulo está estruturado em seções, além desta discussão introdutória, que abordam os aspectos legais e práticos do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 (seção 1); a organização metodológica da pesquisa que realizamos para entender como os sujeitos envolvidos no processo aprendizagem no ensino fundamental percebem os efeitos do ensino remoto em seu cotidiano (seção 2); a análise dos dados resultantes da aplicação da pesquisa com três grupos de sujeitos: estudantes, pais e mães e professoras(es) (seção 3); as considerações finais sobre a pesquisa e sobre a realidade do ensino remoto no contexto investigado (seção 4).

## **A REALIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL DURANTE A COVID-19**

A paralisação das aulas presenciais no estado da Bahia ocorreu com a entrada em vigor do decreto estadual de número 19.586 em 27 de março de 2020 que, com intuito de evitar aglomerações e

preservar a vida de todos os envolvidos no processo educacional, através do Art. 9º determina:

Ficam suspensos, em todo território do Estado da Bahia, até o dia 12 de abril de 2021:

II - As atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros, ressalvados os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da área de saúde. (BAHIA, 2020, Art. 9º).

Diante da grande letalidade do vírus Covid-19, diversas crianças deixaram de frequentar a escola, ficando em casa por um longo período sem aula, causando grande preocupação com o seu futuro educacional. Assim, a comunidade acadêmica juntamente com governantes e representantes dos ministérios da saúde e da educação trabalharam com o objetivo de tornar o ensino remoto emergencial viável, atendendo a toda a comunidade escolar e suprimindo as necessidades de ensino e aprendizagem de forma virtual.

No Brasil existe atualmente um regramento legal descrito através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta as instituições de ensino tanto públicas como privadas, para as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, diante do cenário de calamidade pública acarretado pelo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) flexibilizou temporariamente o modelo educacional presencial através da informatização das aulas, garantindo aos alunos a continuidade do ensino, mesmo isolados em casa.

Assim, a fim de manter a rotina de estudos dos alunos e minimizar os prejuízos causados pela falta de aula, o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, oficializando a substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto perdurar a disseminação do Coronavírus. Nesse documento, o Art. 1º estabelece que fica autorizado, em caráter excepcional, a mudança dos encontros presenciais para os usos de canais de comunicação virtual, sendo seu prazo de validade descrito no §1º de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Diante da não contenção do avanço do vírus, o MEC revogou a portaria anterior e autorizou uma nova prorrogação dessa modalidade de ensino remoto emergencial até 31 de dezembro de 2020 por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Posteriormente, ainda não atingindo condições sanitárias para o retorno das aulas presenciais, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, homologou um novo parecer ampliando a implementação das normas educacionais de forma excepcional para todo o ano de 2021. O Parecer de nº 19/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estende até 31 de dezembro de 2021, ou até durar a pandemia, a autorização para desenvolver atividades remotas tanto no ensino básico quanto no superior em todo o país.

Apesar de a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 32, utilizar o termo ensino a distância, e os termos assemelharem-se no que tange à tecnologia, Hodges *et al.*(2020) diferenciam em seu artigo os conceitos de ensino a distância e ensino remoto

emergencial, sendo este último mais apropriado para as condições a que estamos vivenciando de mudança temporária em virtude da crise sanitária. A finalidade fundamental, nesse caso, não é criar um método educacional, mas sim, proporcionar a todos os alunos a oportunidade de ter acesso integral, ainda que temporário, aos assuntos, conteúdos e apoios educacionais de forma a minimizar os impactos ocasionados pela ausência da sala de aula causada pelo isolamento e distanciamento social nesse processo. E assim está sendo feito pelas escolas na Bahia e no resto do Brasil. Foi adotado o ensino remoto emergencial como uma solução de nível temporário e estratégico que permite, no contexto da Pandemia da Covid-19, disponibilizar toda comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das conjunturas possíveis, as atividades de ensino através de aulas ministradas ao vivo e/ou gravadas com conteúdo específico para cada série, sendo tudo transmitido através de canais de TV aberta, como também por canais do YouTube. Esse processo difere do ensino a distância geralmente utilizado por instituições de nível superior, pois elas possuem uma estrutura acadêmica voltada para o ensino on-line como plataformas virtuais de aprendizagem, aulas gravadas, fóruns de interação e ferramentas de avaliação já consolidadas.

Apesar dos esforços para a continuidade da educação por meio dessas estratégias didáticas e pedagógicas, ainda não dá para mensurar se os resultados obtidos pelo ensino remoto emergencial serão compatíveis com os resultados obtidos com o ensino presencial ou até mesmo com o ensino a distância, tendo em vista que as duas

últimas são formas de ensino mais consolidadas no que se refere à educação.

Sob essa ótica, é possível nos questionarmos quais os problemas enfrentados pelos alunos, professores e pais que estão inseridos nesse novo processo de ensino-aprendizagem, o ensino remoto emergencial? Através do artigo publicado pelos autores Xiao e Li (2020), essa nova modalidade de ensino é definida como desafiadora, pois entre as muitas mudanças ocorridas, algumas delas são mais complexas, já que é difícil para o professor manter a atenção e a concentração das crianças em um ambiente interativo tão cheio de distrações. O professor também não consegue realizar a leitura corporal e comportamental do seu aluno, e vê aspectos relevantes como gerenciamento de conflitos, por exemplo, ser prejudicado.

Além disso, adaptar-se às mudanças drásticas para o ensino remoto exigiu uma reorganização de todo o plano de aula e de ensino por parte dos professores. Eles tiveram que criar uma nova forma de lecionar, novas aulas, novos materiais digitais, novas avaliações, e viram, até, suas casas e quartos serem adaptados para virarem verdadeiros estúdios de gravação.

Para os alunos também houve grandes mudanças, já que acabaram isolados do ambiente físico a que estavam habituados e perderam o contato direto com os professores e os colegas. Houve prejuízo quanto à comunicação instantânea e à recreação coletiva proporcionada durante os momentos da aula presencial. A rotina e o compromisso de chegar à escola no horário estabelecido todos os dias foram hábitos interrompidos, também.

Os pais, por sua vez, precisaram assumir integralmente a responsabilidade de acompanhar a alfabetização e o letramento dos seus filhos, juntamente com os professores, por meio da tela do computador. Destarte, diante dos fatos, os autores Xiao e Li (2020) consideram que houve uma perda significativa e irreversível na educação, visto que, nem todas as instituições de ensino, bem como professores, pais e alunos conseguiram se adaptar à nova forma de educação on-line. Os motivos vão desde a ausência de recursos tecnológicos apropriados, até a falta de conhecimento pedagógico e didático, passando pela falta de condições para acompanhar e desenvolver as atividades em tempo integral junto aos filhos. Tudo isso potencializa as fragilidades do ensino remoto emergencial e traz impactos diretos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Muitos dos envolvidos no ensino remoto emergencial tiveram grandes dificuldades em se adaptar a essas mudanças. De repente, alguns professores e alunos que, por exemplo, até o início da pandemia não tinham contato com recursos tecnológicos, através de aulas de maneira tradicional com recursos físicos como quadro, piloto, caderno e afins, se viram obrigados a estar totalmente conectados com a tecnologia para desenvolver suas atividades, utilizando ferramentas e diversos recursos midiáticos (aplicativos de vídeo chamada, computador/notebook e, na maioria das vezes, o próprio smartphone), até então pouco utilizados pelos participantes para essa atividade. Assim, como conectar professores e alunos desconectados do mundo virtual?

Xiao e Li (2020) asseguram que a necessidade de respostas rápidas em situação de crise evidenciou que o setor educacional

adotou iniciativas precárias produzidas especificamente para os ambientes escolares, o que criou vários desafios, entre eles: a dificuldade de contato com os responsáveis pelos alunos para a troca de orientações e informações; a falta de aparelhos eletrônicos para assistir às aulas, como televisão, celular, tablet, computador e afins; a falta de conhecimento dos participantes para lidar com as ferramentas tecnológicas envolvidas. Não podemos deixar de citar também o risco de contágio por meio do manejo de materiais físicos, como apostilas e livros, pois, mesmo que remotamente, ainda vai existir a necessidade de se corrigir fisicamente algumas atividades quando o aluno, por exemplo, não tem como enviar tarefas por meio do celular, seja porque sua câmera não é de boa qualidade, ou mesmo por falta de internet que tenha capacidade suficiente para fazer o envio de arquivos. Assim, o aluno entregará as tarefas presencialmente ou poderá ficar prejudicado no processo de aprendizagem. A burocracia no acesso às plataformas disponibilizadas para aula é outro desafio, pois se faz necessário cadastro para criação de conta de acesso, exigindo a presença de um adulto responsável.

Outra questão que tem chamado bastante atenção é a necessidade de acompanhamento dos pais durante as aulas remotas. A maioria precisa trabalhar, mesmo que remotamente, e não consegue acompanhar o desempenho de seus filhos, ou evitar que eles percam o foco diante da dinâmica do ambiente doméstico. Isso nos leva a refletir sobre a importância do ambiente escolar presencial, pois lá existe um acompanhamento integral, com atenção às dificuldades de cada um, seja no aprendizado do conteúdo ou até mesmo quanto às questões de interação social. Essas são algumas das situações

enfrentadas por estudantes, pais e educadores na adaptação ao ensino remoto emergencial.

Mesmo com inúmeros esforços, os pais tiveram grande dificuldade em adaptar o ambiente doméstico para que nele acontecessem aulas. Um fator preponderante é o fenômeno da desigualdade social. Diversas famílias não conseguiram manter mais de uma criança on-line ao mesmo tempo, ou seja, uma casa onde se têm duas ou três crianças em idade escolar diferente, como dividir o mesmo recurso tecnológico para assistir às aulas? Além de muitas vezes não haver um provedor de internet banda larga com velocidade suficiente para atender a tantos aparelhos conectados ao mesmo tempo.

Por outro lado, não podemos deixar de observar a questão da capacidade humana de se adaptar às mudanças. Com o avanço da tecnologia e o surgimento de novas ferramentas que melhoram cada dia mais as atividades humanas, é em momentos de crise que percebemos a resistência ou a adesão das pessoas ao que é novo, aos usos da tecnologia em seu favor. A verdade é que muitos dos envolvidos no processo educacional estão apresentando dificuldades para utilizar as ferramentas de ensino disponibilizadas para o ensino remoto emergencial. Uma solução para esse problema é a inserção do letramento digital no processo de aprendizagem, pois ele é capaz de aproximar educadores e alunos das novas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e, a longo prazo, isso seria algo normal na sociedade contemporânea, o que facilitaria o contato com a tecnologia numa situação emergencial onde o ensino praticado fosse o remoto, como está sendo durante a pandemia da Covid-19.

## METODOLOGIA

No que tange à metodologia desta pesquisa, o método selecionado foi o quantitativo para a obtenção de dados numéricos, e o qualitativo, por meio do qual foi feita uma análise interpretativa e detalhada do conteúdo coletado à luz das teorias pesquisadas que norteiam o ensino remoto emergencial. Essa abordagem visa analisar e mensurar descritores importantes classificados como: (1) Rotinas; (2) Práticas; (3) Recursos Tecnológicos e (4) Aprendizagem, no conjunto de dados coletados entre três grupos de sujeitos da pesquisa (pais, alunos e professores).

As Rotinas (1) dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem descrevem, na prática, a realidade do ensino dentro do ambiente doméstico, além da adaptação às mudanças de hábitos necessárias para tornar possível a experiência da aula remota. Assim, as Práticas (2) tendem a estabelecer a importância de se utilizar e melhorar o letramento digital no que tange às práticas sociais para a leitura e a produção de textos em ambientes virtuais, além de ajudarem a entender até que ponto houve interferências dos adultos para diminuir as dificuldades dos alunos. O terceiro aspecto a ser investigado refere-se aos Recursos Tecnológicos (3) que estão sendo utilizados para a execução das aulas e das atividades nessa nova modalidade de ensino. Analisar esse aspecto também ajuda a mensurar a suficiência e a eficácia dos dispositivos. Por fim,

analisaremos a Aprendizagem (4), com o objetivo de determinar se houve perda no desempenho geral e na capacidade de aprendizado dos alunos. Isso será feito levando-se em consideração os conteúdos apresentados pelo meio digital, e tomando-se por base indicadores específicos que incluem a leitura, a escrita e a matemática.

Em função da pandemia, bem como das medidas de isolamento e distanciamento social, a coleta dos dados necessários para o estudo foi realizada de forma virtual, por meio de uma pesquisa survey<sup>14</sup>, para que fosse possível investigar quantitativamente os dados reais pertinentes ao público-alvo durante a pandemia.

Para isso, utilizamos a ferramenta de formulário eletrônico para gerenciamento de pesquisas, disponibilizada de forma gratuita pelo Google.

O questionário foi elaborado de forma objetiva, com vinte questões para cada grupo do público-alvo (pais, professores e alunos) e foram divididas entre os quatro descritores mencionados: rotinas, práticas, recursos tecnológicos e aprendizagem. De forma geral, o objetivo desse questionário é identificar a aceitação, as dificuldades enfrentadas e as possíveis melhorias no que tange ao ensino remoto emergencial. O link com as perguntas a serem respondidas foi encaminhado ao público-alvo por meio de WhatsApp ou e-mail disponibilizados pela escola. Ao se abrir o link do questionário é apresentada uma breve descrição da pesquisa e, em seguida, é exibido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para leitura e aceitação de cada participante. Esse termo é um documento necessário

---

14 Pesquisa survey é um método de pesquisa social aplicada a partir de um questionário estruturado para a obtenção de dados estatísticos precisos.

para a validação do participante na pesquisa, e nele são expostos os objetivos e outras informações referentes ao questionário. Vale ressaltar que, no caso do grupo dos alunos, os pais são responsáveis por ler e aceitar o termo para permitir a participação das crianças. Após concordar com o TCLE, as perguntas são então apresentadas de forma objetiva, cada participante pode marcar uma alternativa para cada questão de escolha única, ou mais de uma alternativa para questões de escolhas múltiplas. Ao final, cada participante deve submeter suas respostas aos pesquisadores.

Os participantes da pesquisa estão vinculados à “Nova Escola Crescimento”, localizada à Rua Manoel dos Santos, nº 190 - Vila Praiana, Lauro de Freitas – Bahia. O público-alvo foi de alunos do Ensino Fundamental I. A escolha foi feita de forma limitada à rede particular de ensino, tendo em vista que durante o desenvolvimento deste trabalho, a rede pública de ensino ainda não havia definido um plano de retomada das aulas.

O público-alvo selecionado para o desenvolvimento deste trabalho foi especialmente escolhido devido ao grande impacto vivenciado por ele nas práticas educacionais, desde o início da pandemia provocada pela Covid-19. Para os pais, professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, as mudanças, no que tange à educação, foram drásticas, pois houve uma transformação de todo o contexto educacional escolar, que migrou do ambiente físico (na escola) para um ambiente virtual (em casa), mesmo que temporariamente, e se tornou um desafio a mais.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os dados obtidos através da pesquisa, no período de 17 a 21 de maio de 2021, foi possível mensurar como está acontecendo o ensino remoto emergencial nessa escola, avaliando informações no que tange à rotina, às práticas, aos recursos tecnológicos e à aprendizagem diante desse novo método. Com uma amostra total de 62 participantes, temos:

21 mães e pais, sendo 17 mães, o que corresponde a 81% e 4 pais, correspondentes a 19%;

21 alunas e alunos, sendo 16 meninas, o que corresponde a 76,2% e 5 meninos, correspondentes a 23,8%;

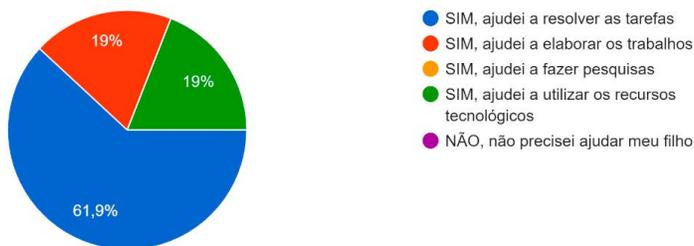
20 professoras e professores, sendo 17 professoras, o que corresponde a 85% e 3 professores, correspondentes a 15%.

Os pais agora se veem obrigados a participar ativamente da vida educacional dos filhos, acompanhando de forma diária as aulas remotas, ensinando as atividades, tirando dúvidas, auxiliando na utilização dos recursos tecnológicos, cobrando atenção e empenho, dentre outras diversas atividades que antes estavam apenas sob a responsabilidade do(a) professor(a) em sala de aula. Podemos observar claramente no Gráfico 1 que, de alguma forma, 100% dos pais entrevistados ajudaram seus filhos com as tarefas realizadas durante as aulas remotas.

**Gráfico 1** – Pais: Sobre o acompanhamento escolar de seu(sua) filho(a)

Você precisou ajudar seu/sua filho(a) a fazer as tarefas on-line?

21 respostas



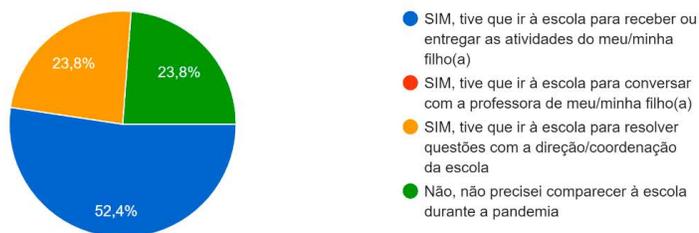
Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

Além disso, mesmo com o ensino remoto emergencial, que tem como intuito evitar a propagação do vírus, a pesquisa mostrou que grande parte dos pais entrevistados precisou comparecer à escola para resolver questões pedagógicas ou administrativas, o que revelou a necessidade de algum contato presencial.

**Gráfico 2 – Pais: Sobre o acompanhamento escolar de seu(sua) filho(a)**

Você precisou comparecer à escola de seu/sua filho(a) durante a pandemia?

21 respostas



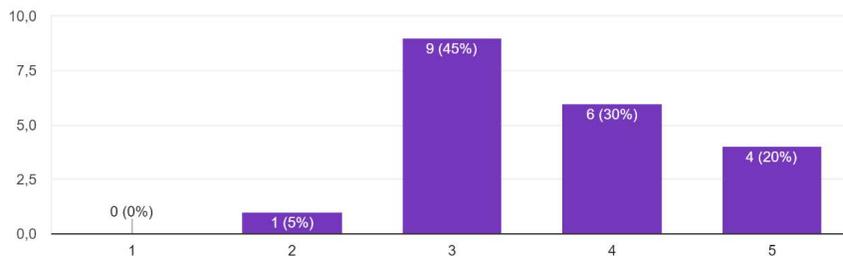
Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

Os professores tiveram que transformar suas aulas presenciais em apresentações virtuais. As dificuldades não pararam por aí. Eles também tiveram que adaptar seu ambiente doméstico para virar sala de aula, como podemos identificar através do Gráfico 3. Boa parte dos docentes teve alguma dificuldade em transformar o ambiente doméstico em um ambiente propício para aulas on-line.

**Gráfico 3 – Professores: Sobre suas rotinas**

Você teve dificuldades para adaptar o ambiente doméstico em sala de aula

20 respostas



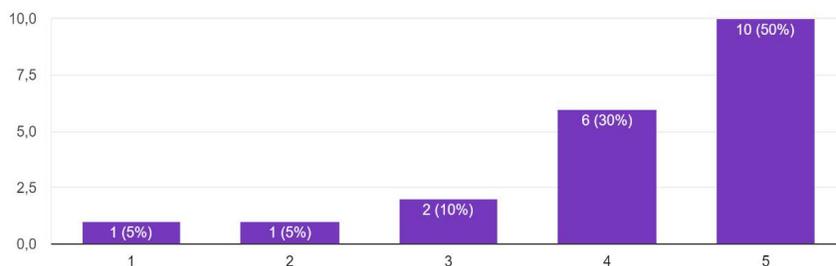
Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

Os professores tiveram que aprender, não só a lidar com os recursos tecnológicos, mas a administrar, monitorar e avaliar o desempenho de uma turma de alunos pela tela do computador. Para isso, muitos buscaram qualificação, visto que estavam vivenciando algo novo e totalmente distinto do que já estavam acostumados no ensino presencial. Os gráficos 4 e 5 mostram a necessidade dessa atualização de conhecimentos no que tange aos recursos tecnológicos envolvidos no ensino remoto. Vale ressaltar que, antes da pandemia e da necessidade de ministrar aulas de forma online, existiam professores que tinham pouco ou nenhum contato com o computador e outras ferramentas tecnológicas. Dessa forma, percebemos que houve um grande avanço no que tange ao conhecimento e à utilização das TDICs, mesmo que de forma

involuntária, por parte desses docentes, o que pode ser considerado um ponto positivo para sua vida profissional e pessoal.

**Gráfico 4** – Professores: Sobre suas práticas pedagógicas

Você tem buscado qualificação/especialização para atuar da melhor forma nessa nova modalidade de ensino  
20 respostas

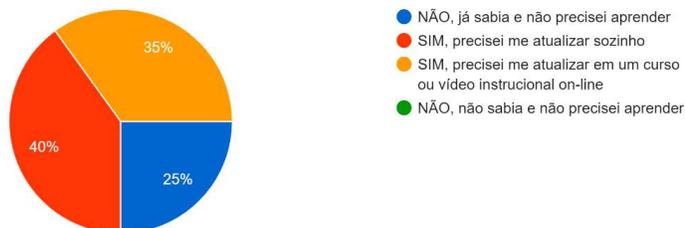


Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

**Gráfico 5** – Professores: Sobre os recursos tecnológicos utilizados em sua aula

Você teve que aprender a usar o computador, internet ou os recursos tecnológicos necessários para a aula on-line?

20 respostas



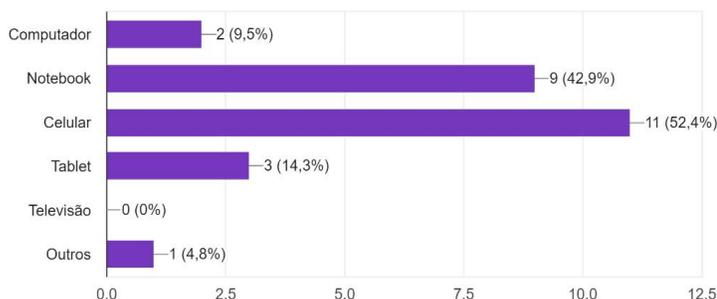
Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

O gráfico 6 revela que o celular é o recurso tecnológico mais utilizado pelos alunos para assistir às aulas remotas. Foi o que respondeu 52,4% dos entrevistados.

**Gráfico 6** – Alunos: Sobre os recursos tecnológicos usados na aula online

Você assiste aula por recurso tecnológico?

21 respostas



Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

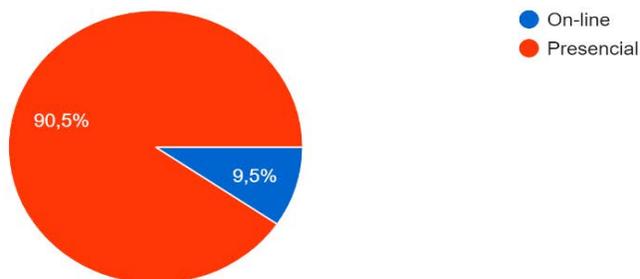
Apesar de o celular ser um recurso tecnológico de fácil acesso e muito utilizado pelas crianças para entretenimento e diversão, observamos que, nem mesmo o contato prévio com essa ferramenta facilitou o processo de adaptação e aceitação ao ensino remoto emergencial. Os alunos sofreram bastante com a falta de contato físico e a ausência da relação interpessoal com os professores e os próprios colegas, pois isso ajuda, significativamente, no aprendizado e no desenvolvimento deles. Quando perguntados se preferem aula on-line ou presencial, 90,5% dos entrevistados responderam que preferem aula presencial. Dessa forma, notamos, com nitidez, que há uma insatisfação por parte dos alunos com o ensino remoto emergencial,

o que pode interferir direta ou indiretamente em seu aprendizado. Essas informações podem ser conferidas no gráfico a seguir:

**Gráfico 7** – Alunos: Sobre sua aprendizagem

Prefere aula on-line ou presencial?

21 respostas



Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

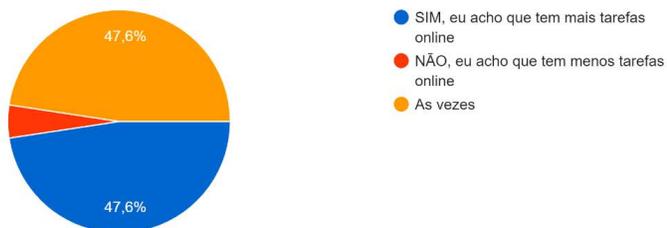
Além disso, os alunos também passaram a assistir às aulas pela tela do computador, sendo exigida ainda mais atenção devido à grande quantidade de distrações proporcionadas pelos recursos tecnológicos e pelo ambiente doméstico. É possível perceber também que é exigido do aluno uma atenção e um esforço maior para o entendimento das atividades e dos conteúdos ministrados, devido à

falta de costume com o ensino remoto e à falta do contato presencial com o professor. Conforme evidencia o gráfico 8, 47,6% dos alunos afirmam que se sentem mais cansados diante da grande quantidade de tarefas on-line. O gráfico 9, por sua vez, deixa claro que os alunos gastam mais tempo para realizar as tarefas e ficam mais cansados, quando comparado o ensino remoto ao presencial.

**Gráfico 8 – Alunos: Sobre sua rotina na pandemia**

Você se sente cansado(a) com a quantidade de tarefas passadas pela professora durante as aulas on-line?

21 respostas

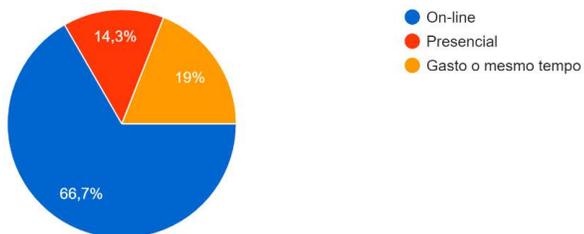


Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

**Gráfico 9 – Alunos: Sobre o acompanhamento escolar**

Você acha de gasta mais tempo na realização das atividades nas aulas on-line ou presenciais?

21 respostas



Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa realizada

Os dados coletados foram estudados e aplicados para fins acadêmicos, através de uma análise onde foi possível entender como esse grupo está atuando diante das mudanças do ensino no contexto atual. Assim, podemos desenvolver novas estratégias de ensino, ajustes e melhorias, com o intuito de garantir a toda a comunidade um resultado positivo para essa modalidade de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o avanço da pandemia da Covid-19, surgiu a necessidade de adaptar as aulas presenciais para serem ministradas de forma remota. Vale salientar que não se tratava da utilização de uma plataforma de ensino a distância, mas da adaptação de uma modalidade de ensino já existente, para uma que ainda não tinha sido utilizada pela educação básica, ou seja, o ensino presencial passou a ser realizado de maneira remota, através de ferramentas e técnicas pouco conhecidas.

Em tempos normais, a educação básica no Brasil já sofre com bastante dificuldade, o que veio a se agravar ainda mais com a pandemia. Vários fatores dificultaram o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, tais como a falta de recursos tecnológicos ou a falta de conhecimento para utilizá-los, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos e pais. Mas, apesar das dificuldades, o ensino remoto emergencial hoje é uma realidade na educação

básica brasileira e tem feito com que a educação continue durante a pandemia.

Assim, o presente estudo teve o objetivo geral de avaliar o ensino remoto emergencial e analisar de que forma tem sido significativo para a formação dos discentes da educação básica de ensino, visto que é nesse período em que se desenvolve a formação comum, imprescindível para o exercício da cidadania. É nessa fase, também, que se fornecem as ferramentas para que eles possam progredir no convívio social, intelectual, no trabalho em grupo e em estudos posteriores.

Através de uma pesquisa envolvendo pais, alunos e professores do Ensino Fundamental I, nesse novo cenário educacional remoto, investigamos como está sendo avaliado o desempenho desse público-alvo no que tange a alguns índices fundamentais para a educação, como a opinião e a aceitação deles diante do ensino remoto emergencial. Investigamos, também, a disponibilidade dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades, a participação nas aulas, o acompanhamento dos pais junto a seus filhos, a atualização de conhecimento dos professores, entre outros. Um dado que chamou bastante atenção durante a realização da pesquisa foi sobre a opinião dos professores quanto a se está sendo possível mensurar o desempenho dos alunos através das avaliações on-line. A grande maioria respondeu que está sendo pouco, ou muito pouco possível avaliar esse desempenho. Isso se deve a vários fatores, principalmente à falta de contato direto com as crianças durante a aula, o que impossibilita que o professor verifique se, durante uma avaliação, o aluno não obteve ajuda dos pais, ou pesquisou na internet.

Apesar de o ensino remoto emergencial ser uma tendência na sociedade, percebemos que o contato presencial entre aluno e professor, como também entre os próprios alunos, pelo menos na educação básica, é de suma importância para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que esse contato contribui significativamente com sua formação sociopedagógica.

É preciso que o governo brasileiro adote estratégias para a retomada das atividades presenciais nas escolas. Vale ressaltar que o cenário ideal seria a vacinação para todos. Porém, enquanto isso não acontece, é necessário adotar medidas seguras para o reestabelecimento das aulas presenciais, como a conscientização de todos sobre as formas de prevenção da Covid-19, bem como a distribuição de equipamentos de proteção individual para professores e alunos, além da adequação das salas de aula e de todo ambiente escolar, com vistas a cumprir as medidas impostas pelas autoridades sanitárias, como o Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Saúde, que orientam o distanciamento social e o uso de máscaras.

É sabido que, em períodos extraordinários como esse ao qual estamos submetidos, o ensino remoto surge como uma alternativa viável para garantir a continuidade dos estudos da educação básica. Porém, passado o momento pandêmico, acredita-se que essa nova forma de ensinar, deixará de ser prioridade e o ensino presencial voltará a ser como era antes. Entretanto, utilizando-se de toda a experiência e aprendizado absorvidos durante esse período de calamidade, não se pode regredir e voltar a ser exatamente como antigamente. É preciso que se tenha uma reorganização do ensino remoto, a partir da valorização dos conhecimentos adquiridos da

qualificação dos participantes para o uso das ferramentas digitais. É necessário que se aprimorem as estratégias didáticas e pedagógicas, visto que é uma tendência para o futuro e um desafio para a educação.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Saúde. **Boletim Epidemiológico- COVID-19**: nº 422 de 20 de maio de 2021. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Boletim-Infografico-20-05-2021.pdf>>. Acesso em: 21 maio. 2021.

BAHIA. Decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Bahia, 27 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº19/2020, de 8 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020. Edição 114, seção: 1, p. 62. Disponível em: <<https://www>.

[in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872](https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872)>. Acesso em: 1 abr. 2020.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 25 set. 2020.

HODGES, C. *et al.* (2020, 27 março). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. Portal MEC. 18 mar. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

Mortes e casos de coronavírus nos estados: Onde as mortes estão subindo, em estabilidade e em queda. **G1**, São Paulo, 11 abr. 2021. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

Painel Corona vírus. **Corona vírus Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

XIAO, Chunchen & LI, Yi. (2020, maio 1). Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. *In*: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, American Ethnologist website.** Disponível em: <<https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>>. Acesso em: 11 de abr. de 2021.



# 4

## CAPÍTULO 4

# DA DECODIFICAÇÃO À FORMAÇÃO CRÍTICA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA MEDIANTE O GÊNERO FÁBULA

*Naiara da Conceição de Sousa Fialho Pereira*

(Polo de Araruna/ PB)<sup>15</sup>

*Edjane Gomes de Assis*

(DLPL/CCHLA)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, de natureza bibliográfica, propõe um contraponto entre a leitura numa perspectiva mecanicista e uma proposta que privilegie a interação e a reflexão sobre o ensino de leitura no nível fundamental, mais especificamente no 5º ano. Consideramos que ler não configura apenas decodificar símbolos linguísticos, mas sim, interpretar a realidade social. Não basta reconhecer as sílabas, juntá-las e dar significado à palavra. Não

---

15 Título original do TCC: Da decodificação à formação crítica: proposta metodológica para o ensino de leitura na 5ª série do Ensino Fundamental I.

basta ler em voz alta ou fazer cópias e ditados. Assim, com o intuito de investigar essa prática de leitura, elaboramos duas sequências didáticas com base no levantamento bibliográfico, a partir do que se entende como processo de leitura. Acreditamos que um ensino de qualidade é aquele voltado para a formação de indivíduos ativos e autônomos em suas diversas práticas sociais.

Nosso aporte teórico está ancorado em autores como: Soares (1998), Solé (1998), Kleiman (1989, dentre outros que se debruçaram em estudar o processo de formação do leitor. Nos apoiamos também nos documentos oficiais como: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a PNA (Política Nacional de Alfabetização), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que nos orientam, enquanto professores, na otimização do trabalho de formação como uma ação contínua.

Consideramos que a prática da leitura está em nossas vidas desde antes do ingresso escolar, ou seja, desde quando começamos a entender o mundo em nossa volta, iniciamos o processo de dar sentido às coisas. Porém, para Solé (1998), o que vemos ainda, são algumas práticas de ensino de leitura que não levam em consideração o conhecimento prévio do aluno. O trabalho, geralmente, se limita em ler o texto e responder as perguntas cujas respostas são cópias de trechos do próprio texto.

É certo que há alguns avanços, mas ainda se constata uma maior ênfase no domínio das habilidades de decodificação; por isso, percebemos a importância desta temática: formar alunos leitores que consigam compreender o que leem. É por meio da leitura que se

tem a oportunidade de formar cidadãos críticos; é através da leitura que obtemos informações em suas mais diferentes áreas: científica, cultural, econômica, política e social.

Nossa proposta é decorrente de inquietações e indagações elencadas nas discussões sobre o tema *Ensino da Leitura* durante participação como discente do curso de especialização em ciências da linguagem com ênfase no ensino de língua portuguesa, somados aos estudos nas disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em letras com habilitação em português na UFPB.

Entendemos que a assimilação do código (decodificação) é o primeiro nível de leitura e deve ser considerado no processo da leitura. É preciso que existam metodologias inovadoras que propiciem a formação de um leitor ativo e autônomo; uma abordagem participativa que inclua o aluno como sujeito de seu ato de ler, conforme defende o grande educador Paulo Freire.

Com base nestes aspectos, apresentamos duas sequências didáticas em torno do gênero fábula. A sequência 1 reproduz uma abordagem mais decodificativa para o processo de formação do leitor; já a sequência didática 2 apresenta uma metodologia de base mais interacionista com vistas à formação de uma consciência crítica.

Nosso capítulo está sistematizado da seguinte forma: *Introdução* em que mapeamos nosso percurso investigativo; *Uma leitura para além do texto*, dividida em sub-tópicos: *A formação leitora de base interacionista* compreende o espaço em que trazemos as contribuições dos teóricos sobre a ação leitora meramente decodificativa. - *Alfabetização de Letramento através dos gêneros discursivos* - compreende a leitura como prática social, por isso, "letrar"

surge como um novo termo nesta sociedade contemporânea. *O gênero fábula e sua contribuição na prática educativa* mostramos como na multidisciplinaridade podemos retomar questões sociais que despertam o interesse dos alunos do 5º ano. Em nosso tópico. *Metodologia* apresentamos as duas sequências didáticas que evidenciam as duas abordagens discutidas neste trabalho. Em *Análise da sequência didática* tecemos alguns comentários que justificam nossos objetivos propostos. Nas *considerações finais*, fazemos um retrospecto do que foi analisado e problematizado sempre à luz dos nossos teóricos.

É necessário, pois, incentivar a prática da leitura como defende o nosso patrono da Educação, Paulo Freire: «uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo» (FREIRE, 1996, p. 9).

## **UMA LEITURA PARA ALÉM DO TEXTO**

### **A formação leitora de base interacionista**

Nos dias atuais é notória a preocupação com que educadores e estudiosos têm se debruçado em relação à formação leitora pautada meramente na decifração do código e que considera o texto como um produto fechado. Essa abordagem fossilizada deve ser revista através de práticas que desenvolvam a formação leitora do aluno para uma compreensão significativa, que considere o texto em sua totalidade, isso não é uma alternativa, mas sim, uma necessidade, porque beneficia a formação de um aluno proficiente.

Segundo Solé (1998) um dos principais objetivos da escola é fazer com que os alunos dominem a leitura com proficiência, uma vez que a leitura forma alunos autônomos em uma sociedade letrada. É preciso que os professores motivem seus alunos através de textos que despertem o interesse e objetivem algo; para isso, é necessária a reflexão que professores e alunos tenham clareza sobre o que é ler, porque atualmente ainda nos deparamos com práticas de leitura que exploram o texto por meio de tipologias de perguntas e respostas, geralmente muito usadas e replicadas dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

Sobre esse aspecto o professor Marcuschi (2005) fez uma classificação de tipologias de perguntas voltadas para atividades de compreensão textual nos LDP (Livros Didáticos de Português). Entre nove tipologias de perguntas apresentadas pelo autor, se destaca a pergunta do tipo “Cópias”. Por meio de uma pesquisa se analisou um

total de 2.360 questões, o resultado é surpreendente. Do total de questões analisadas, obteve-se o resultado expressivo de 70% para a tipologia “Cópias” perguntas que orientam o aluno a responder por meio de uma prática de transcrição das frases ou palavras que estão no texto. Ou seja, essas perguntas, em sua maioria, usam os verbos; *copie, indique, transcreva, assinale, marque, sublinhe*, entre outros. O aluno fica preso no que está escrito e codificado no texto – o que indica uma fragilidade teórica e operacional, uma equivocada prática de compreensão apenas como decodificação.

É fundamental, portanto, que o professor execute uma prática de compreensão textual baseada na contribuição inferencial, ou seja, não com perguntas que prendam a atenção do aluno apenas no que está escrito no texto, mas com perguntas que estimulem o aluno a explorar os elementos externos que acrescentam significados ao texto; é necessário que os alunos sejam motivados a fazer diálogos com sua realidade social, que adicionem informações, comparem, associem seu mundo às informações configuradas no texto. Inferir é criar novas informações, a partir do que se tem; elas podem ser textuais ou não.

Sobre esse aspecto é importante destacar o que Kleiman (1989) nos mostra acerca do conhecimento prévio do leitor - o que contribui para o processo de compreensão textual de um leitor principiante. Assim, deve-se planejar uma aula que incentive o aluno a resgatar do seu passado suas lembranças e vivências para a contribuição da compreensão do texto. Desta forma, o texto se torna um mediador entre o autor e leitor, neste caso, o aluno. Assim, quando entra em

contato com o texto, ele gera significado e traz consigo seu mundo, confrontando ideias em relação às do autor.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos mostra dois processos importantes de leitura que envolvem o indivíduo e o coletivo com a perspectiva cognitivista e sociointeracionista. A primeira configura a forma como o leitor aplica e organiza o sentido de acordo com suas capacidades mentais e conhecimento pessoal para assimilar e representar sua opinião. Já na compreensão sociointeracionista o leitor constrói sentidos e compartilha-os, porque assume um caráter dialógico. Assim, o leitor gera uma compreensão pautada na união de elementos textuais, de acordo com seu conhecimento prévio e das inferências textuais de forma socializada.

A BNCC orienta que o trabalho com a leitura assuma uma perspectiva alicerçada nas práticas sociais. Uma prática de leitura que estimule a criticidade, pois ler e compreender requerem competência do leitor para a checagem na veracidade das informações; um leitor que depreenda os sentidos a partir de um contexto de produção mais ampla. O documento preconiza, ainda, uma teoria enunciativo-discursiva, em que a linguagem e a escrita são compreendidas quando mediadas pela capacidade de inferência cognitiva do leitor que cria significados em uma esfera social.

É crucial entender que para chegar a esse nível deve-se criar uma proposta que priorize a formação do aluno com práticas de leitura crítica e não decifração do código, na primeira fase da leitura, ou ainda presa na metalinguagem, na chamada “decoreba”. É uma orientação básica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) que em seu art. 2º, I, da Lei Nº 9.765/2009 declara: “I - alfabetização - ensino

das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. O documento aponta para um leitor que tenha domínio sobre a leitura no âmbito oral e psicológico e faça o uso correto da relação autor-texto-leitor, tornando-se, assim, um sujeito social ativo e que compartilhe significados com o outro.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) também orienta esse encaminhamento para uma formação crítica e reflexiva do aluno. O documento diz que:

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (...) A educação, portanto, não pode ser mero sinônimo de “ensino” das disciplinas tradicionais (português, matemática, história, geografia etc.), mas sim deve estar fundamentalmente voltada ao preparo para o exercício da cidadania, inclusive para o trabalho qualificado, através da aprendizagem/ profissionalização e o ensino de seus direitos fundamentais... (BRASIL, 1990, p. 115).

Em diálogo com o ECA, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) diz em seu Artigo 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 9).

A compreensão do que seria qualidade da educação não se limita só à escola. Há um longo caminho em busca de qualidade da educação que inclui algumas estradas: sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, dentre outras. Ou seja, o que os documentos oficiais norteiam para a educação é que não basta focalizar apenas no conteúdo ministrado em sala, ou qualquer evento que acontece dentro da escola, e esquecer o elemento extraescolar. Não se deve desprezar as necessidades e experiências que cada aluno carrega consigo ao adentrar na escola.

Sabemos que uma educação de qualidade depende de políticas públicas implementadas pelo Estado. Para tanto, é importante considerar fatores políticos e econômicos. Mas também, e não menos importante, deve-se considerar a importância da participação social, o reconhecimento das desigualdades sociais e culturais que estão presentes na vivência de cada aluno.

É claro que em teoria é mais fácil do que na prática, tendo em vista que na prática o professor precisa estar alinhado ao que os documentos norteiam, mas também é preciso que o Estado se alinhe e capacite os seus professores para tal, como diz o professor Gadotti (2013):

Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino

e do direito de continuar estudando. A qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado. O sistema educacional é formado de muitas partes interrelacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto. “Nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”. Medidas isoladas não irão surtir efeito. (GADOTTI, 2013, p. 9).

Como vemos, para falar de propostas e paradigmas da leitura, é necessário pensar na qualidade da educação que depende da qualidade da formação do professor. Formar professores não é guiá-los a executar um ritual diário na escola, em que se estabelece em sala de aula uma relação de dominador (professor) e dominado (aluno). É fundamental pensar em professores que trabalhem com amor e por amor, acolhendo o aluno em qualquer circunstância e identificar a melhor forma de ajudá-lo, ouvindo-o e compartilhando conhecimento através da relação de ensino e de aprendizagem mútua.

## Alfabetização e letramento através dos gêneros discursivos

Como já afirmamos, as práticas de leitura ainda fossilizadas configuram uma herança histórica que vem aos poucos se transformando em decorrência da superação positiva da taxa de analfabetismo e ampliação de novas formas de comunicação na nossa sociedade.

Surge assim, a necessidade de uma nova palavra como consequência de uma nova situação: falamos da palavra *letramento*. Por muito tempo usamos e escutamos a palavra *alfabetização*, mas será que letramento e alfabetização não querem dizer a mesma coisa? – Não. Foi com o avanço de uma sociedade que passou por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que a palavra “*letramento*” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização, conforme diz Soares (1998). Alfabetização passa a se diferenciar de letramento porque alfabetização passa a ser a ação de ensinar a ler e escrever, e a pessoa alfabetizada pode não conseguir executar algumas atividades como ler um texto e não conseguir entendê-lo, assim também, como não saber redigir uma declaração ou outras situações do cotidiano.

O *letramento* é o processo pelo qual o indivíduo está a todo tempo participando de uma situação comunicativa, por exemplo, trocando mensagens em redes sociais, lendo histórias em quadrinhos quando estão ao seu alcance, ou lendo algum livro como forma de lazer.

Soares (1998) nos mostra o impacto qualitativo que essas práticas sociais têm contribuído para o domínio da escrita e leitura para se atingir diferentes objetivos. Essa relação que o leitor tem com a leitura e a escrita, a partir de uma prática que diverte, confronta e o induz ao uso de sua memória em um conjunto de ações configuram a possibilidade de expansão do conhecimento. É fundamental que nas séries iniciais sejam trabalhados textos que os alunos estejam mais familiarizados, desde gêneros que circulem em rede social, até o contato com fábulas, porque se aproximam dos desenhos animados, como orienta a BNCC para o trabalho com a leitura/escuta do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em estratégias de leituras.

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Estratégia de leitura: (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (BRASIL, 2018 p. 95).

Nesta perspectiva, o texto é o material-chave para a alfabetização escolar que vai se ampliando para um processo de letramento; ele é um instrumento comunicativo que possibilita a percepção de sentidos através de ações linguísticas, sociais e cognitivas. Deve ser utilizada uma prática que incentive o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos alunos em suas vidas diariamente. Soares (1998) explica sobre esse diálogo entre alfabetizar e letrar.

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Assim, teríamos *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a 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, 1998, p. 47)

Vemos que a leitura é uma prática social e que se deve refletir sobre o diálogo entre o que compreende alfabetizar e letrar. Hoje vivemos um momento de expansão da comunicação através de diferentes meios de interação como, por exemplo, os diálogos virtuais que são cada vez mais interessantes e rápidos. Marcuschi (2005, p.49) nos traz a importância dessas práticas sociais de leitura e escrita, “a língua é tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade.” O autor nos mostra que a língua, como instrumento

de comunicação, deve ser vista de modo social, construída com base na coletivamente.

No processo de formação de um discurso do cotidiano, o filósofo e teórico Bakhtin (1997) nos apresenta os *gêneros do discurso*, os quais classifica em gêneros discursivos primários e os gêneros do discurso secundário. Os primeiros compreendem uma necessidade de comunicação imediata e por isso são mais simples; por outro lado, os gêneros discursivos secundários são mais complexos, por exemplo, um romance. A maioria dos gêneros secundários se origina dos primários e passa por um processo de transformação e adaptação. Cabe à escola mostrar/trabalhar com a diversidade de gêneros sejam primários e/ou secundários.

## **O gênero fábula e sua contribuição na prática educativa**

Levando em consideração os variados gêneros discursivos, neste artigo terá destaque a fábula, porque é um gênero curto que retrata situações do dia a dia, geralmente protagonizada por animais que, de uma forma fantasiosa, se comportam como seres humanos vivendo uma situação real do cotidiano. Desta forma, a criança se reconhece em sua narrativa lúdica, com base em suas vivências, conforme seu conhecimento prévio. A fábula aguça o imaginário do aluno com sua harmonia entre o lúdico e a fantasia, garantindo uma leitura alegre e prazerosa. Há uma identificação direta da criança com a fábula. A BNCC orienta no Campo Artístico-Literário em como proceder diante de turmas iniciais. Vejamos o que é prescrito pelo documento:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (EF15LP15) Reconhecer 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. (BRASIL, 2018, p.96-97)

Certamente a escolha dos textos para serem trabalhados, explorados não compreende uma tarefa fácil tendo em vista as peculiaridades de cada turma, sobretudo nesta faixa-etária. Diante disso, a fábula possui um caráter educativo, pois trabalha temáticas diversas sempre com características comuns: a “lição de moral”, a crítica social, ou até mesmo, exaltação de algum comportamento. Por conseguinte, a fábula permite que falemos sobre temas complexos para uma criança (ou até adultos também), mas de forma leve e criativa.

Deste modo, os alunos terão a oportunidade de se posicionarem diante de situações a que forem expostos, já que as fábulas discutem comportamentos que geralmente estão entre o “certo e o errado” ou “o mal e o bem”. Assim, o trabalho com a fábula em uma turma de 5º ano deve estar fundamentado numa abordagem sociointeracionista. Ademais, a fábula promove o reconhecimento do aluno com a intimidade de uma narrativa infanto-juvenil pautada nas discussões que estão, e devem ser relacionadas às práticas cotidianas.

Com base nessas reflexões, propomos uma metodologia pautada em duas sequências didáticas com o gênero fábula, a partir do livro *“Fábulas de Esopo Ilustradas (Tradução e adaptação por Carlos Pinheiro)”*, Esopo grande fabulista grego do séc. IV a.C, conhecido como o pai das fábulas.

Os autores Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.95) definem a Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, em que se permite que o professor organize e planeje o trabalho com o gênero textual em quatro momentos a saber: Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos e Produção final. Cada etapa deve ser orientada pelo(a) professor(a) como um processo contínuo e participativo.

Optamos pela metodologia de Sequência Didática porque possibilita o trabalho pedagógico que permite “sondar” os conhecimentos prévios dos alunos focando no que os alunos precisam aprender, levando em consideração o tema central do conteúdo, mas também propondo o debate sobre a relação da investigação científica arraigada à bagagem de conhecimento que os alunos trazem.

## **METODOLOGIA**

Como dissemos no início deste artigo, utilizamos instrumentos metodológicos alinhados aos conceitos teóricos de autores que se debruçaram sobre o processo de formação do leitor. Vimos com Solé

(1998) a necessidade de romper as práticas pedagógicas arcaicas, ainda utilizadas nas escolas, no sentido de propiciar a formação de leitores autônomos enquanto partícipes de uma sociedade letrada. Retomamos também Marcuschi (2005) quando evidencia a necessidade dessa mudança dentro das salas de aula de forma efetiva. Porque mesmo em dias atuais, as práticas de leitura apenas enquanto decodificação (presa ao código) ainda predominam na realidade educacional em muitas escolas espalhadas por este país.

Assim, para mostrar um alinhamento com os conceitos teóricos discutidos aqui, propomos duas sequências didáticas voltadas para uma turma do 5º ano do ensino fundamental (geralmente crianças com idade entre 10 e 12 anos).

É necessário evidenciar que se optou por apresentar esse instrumento metodológico porque leva em consideração o nível de leitura do aluno, ou seja, o nível de compreensão e sua capacidade de inferência através dos elementos textuais e do conhecimento de mundo. Vale ressaltar que as duas propostas não constam em manuais didáticos, mas foram elaboradas com base em nossas experiências ainda como discente do curso de Letras da UFPB/EAD. A primeira sequência didática compreende uma abordagem meramente decodificativa. São comumente metodologias encontradas em algumas aulas de Língua Portuguesa a partir de dados observados desde o nosso processo de formação (educação básica) e já agora quando vivenciamos aulas observadas durante o estágio supervisionado. Vejamos:

**Quadro 1:** Sequência didática – Leitura como decodificação

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1</b>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa.</p> <p><b>Série:</b> 5º ano.</p> <p><b>Duração:</b> 2 aulas.</p> <p><b>Conteúdo:</b> Duas fábulas, <i>A Formiga e a cigarra</i>; <i>A Lebre e a Tartaruga</i>.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Identificar das classes de palavras</p> <p>Reconhecer a conjugação dos verbos</p> <p>Conhecer o vocabulário.</p> <p>Interpretar o texto.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b></p> <p>- Quadro, pincel para quadro, folha impressa com as fábulas, folha impressa com a atividade.</p>
<p><b>Apresentação da situação:</b></p> <p>A professora vai orientar os alunos a formarem duplas para iniciar a aula. Vai distribuir em folha impressa duas Fábulas; <i>A Formiga e a Cigarra</i> e <i>A Lebre e a Tartaruga</i>.</p>
<p><b>Produção inicial:</b></p> <p>Ainda na mesma aula, a professora vai orientar que cada aluno leia em voz alta um parágrafo; a professora ficará acompanhando a leitura e mediando qual será a próxima dupla que fará a leitura.</p> <p>Após este momento, a professora entrega uma folha com a atividade (anexo 2) para os alunos fazerem ainda em duplas e entregarem ao final da aula.</p>

**Módulo 1**

**Na segunda aula, a professora irá realizar um ditado oral de palavras:**

**cova-perserverar-diligente-troça-zombar-réplica-designada-júri-sesta-persistente**

Com o término do ditado, a professora vai conduzir uma correção das palavras escrevendo-as do quadro. Para cada palavra com grafia errada, o aluno reescreverá mais 10 vezes de forma correta. Entende-se aqui que o treino é importante para a aprendizagem.

A professora dará as orientações sobre a atividade para casa. A turma deve pesquisa os significados das palavras do ditado e devem escrever em uma folha para entregar na próxima aula.

**Produção Final**

A produção final será a pesquisa que os alunos irão realizar sobre os significados das palavras do ditado. Serão recolhidas as pesquisas e feitas as correções necessárias.

Fonte: Elaborado pela autora (PEREIRA, 2021)

Agora, vejamos, em contraposição, outra proposta de trabalho de base socinteracionista.

**Quadro 2:** leitura - Abordagem sociointeracionista

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2</b>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa.</p> <p><b>Série:</b> 5º ano.</p> <p><b>Duração:</b> 5 aulas.</p> <p><b>Conteúdo:</b> Fábulas de Esopo: Tradução e adaptação Carlos Pinheiro <i>A Formiga e a Cigarra; A Lebre e a Tartaruga; A Raposa e as Uvas;</i></p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Compreender os elementos constituídos no texto, quer verbais e não verbais.</p> <p>Saber produzir textos a partir de experiências leitoras (leitura de mundo).</p> <p>Aprimorar a argumentação oral e escrita.</p> <p>Reconhecer o gênero discursivo fábula.</p>
<p><b>Recursos Didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Papéis impressos com algumas fábulas e imagens.</li><li>- Quadro e pincel para quadro.</li><li>- Livro: Fábulas de Esopo Ilustradas. Tradução e Adaptação: Carlos Pinheiro.</li></ul>

**Apresentação da situação**

A professora, nesta primeira aula, irá começar perguntando, de modo informal, quem já ouviu/leu/conhece a história da *formiga e da cigarra*, ou da *lebre/coelho e da tartaruga*. Assim se inicia um processo de familiarização dos alunos com o conhecimento que eles já têm sobre essas fábulas. Então, a professora vai distribuir, entre os alunos, uma folha impressa contendo estas duas fábulas e vai orientar a leitura de forma silenciosa. Enquanto a leitura é realizada pelos alunos, a professora vai elencar no quadro o que é uma fábula e suas características. Quando a leitura dos alunos for concluída, a professora irá realizar uma leitura em voz alta da fábula *A formiga e a cigarra*. Neste momento, a professora vai perguntar se os alunos conhecem outras fábulas e se perceberam alguma diferença em relação à história que foi lida, com outras histórias que eles já leram em outros momentos.

Posteriormente, a professora irá orientar os alunos a escreverem em seus cadernos o conceito de fábula, que está escrito no quadro;

**Fábula:** É um gênero textual do tipo narrativo, com caráter ficcional, Os personagens são animais com comportamentos humanos (fala, gestos) e que expressam sentimentos e emoções, como preguiça, vaidade, ganância, sabedoria, etc. trazem reflexões sobre o comportamento humano através do que chamamos A moral da história. Texto curto, mas que deve ter começo meio e fim. - São textos contados oralmente e podem aparecer com diversas versões.

**Produção inicial:** Nesta segunda aula, a professora irá orientar os alunos a organizarem as carteiras em formato de círculo para facilitar a comunicação e visibilidade dos alunos e também a circulação no material didático que será utilizado, que será uma parte impressa do livro “Fábulas de Esopo: Tradução e adaptação de Carlos Pinheiro”(estes impressos compreendem os elementos pré-textuais do referido livro: capa, ficha catalográfica e sumário). Serão 3 unidades dessa impressão em que a professora vai orientar os alunos a analisarem e anotarem em seus cadernos, quatro fábulas em que eles ficarão curiosos em saber como é a história a partir dos títulos que estão disponíveis no sumário.

A professora vai ler em voz alta a ficha catalográfica, explicando aos alunos que os dados ali contidos são para registrar os elementos bibliográficos (autor da obra, os ilustradores, as informações sobre a editora que publicou). Mostrar que o livro é uma coletânea de todas as fábulas que foram atribuídas à Esopo. Então, há uma tradução e adaptação dos textos que foram produzidos pelo autor do livro (Carlos Pinheiro). Vai chamar atenção para a forma como o autor fez a seleção das ilustrações.

Em sequência, a professora irá apresentar, de forma resumida, quem foi Esopo e irá escrever no quadro que, como ele viveu antes de cristo, os textos são registros muito antigos e isso o tornou um personagem lendário. A professora perguntará quem quer ver a imagem dele. Então, ela mostrará de forma interativa, através de seu dispositivo de celular, a imagem de Esopo para instigar a curiosidade dos alunos.

No final da aula, a professora irá convidar os alunos a anotem os títulos das fábulas que apresentarem interesse em saber da história, e eles serão orientados a realizarem a seguinte atividade de casa:

Atividade para casa:

Em casa pesquise na internet, com a ajuda de um adulto, o título das fábulas por você anotado, escolha uma e escreva em uma folha para trazê-la na próxima aula.

**Módulo 1:**

Nesta aula, a professora vai iniciar recolhendo as fábulas escritas pelos alunos. A professora irá distribuir os textos de forma aleatória. Ou seja: cada aluno vai ficar com uma fábula escrita pelo(a) colega. A professora orientará a leitura em voz alta de cada fábula, e ao final da leitura os alunos irão escolher qual personagem mais gostou e dizer o porquê da escolha.

Nesta aula a professora vai trabalhar com os alunos, mais uma vez, a prática da leitura, propiciando sua compressão acerca do que leu. Cada leitura e comentário será sempre considerado e compartilhado. Os comentários da professora irão chamar atenção dos alunos para as temáticas sociais e morais que as fábulas abordam, já que são situações cotidianas. Neste momento é necessário refletir se os alunos já passaram por algo parecido e se querem compartilhar suas experiências.

**Módulo 2:**

Nesta aula a professora irá trazer em folhas impressas quatro ilustrações: cada uma é referente a uma fábula. Estas imagens (disponíveis em anexo 4) serão coladas no quadro para a visualização dos alunos. A professora vai solicitar que eles observem as imagens e anotem traços que acharem interessantes nas ilustrações, e qual o título das fábulas que eles acham que são referentes a cada imagem. Após a leitura de observação, a professora irá mostrar que cada código, posicionado logo abaixo de cada ilustração, é referente ao seu ilustrador; e vai lembrar os códigos que tinham na carta catalográfica (abordada na aula anterior). Posteriormente, a professora irá propor uma votação para eleger uma das ilustrações. O voto será aberto e seguindo a sequência da chamada de presença, o registro dos votos será anotado no quadro embaixo de cada ilustração. Ao final da votação, a professora fará a leitura da fábula escolhida pelos alunos; Posteriormente, a professora vai perguntar se eles gostaram, se eles imaginavam que a história era essa, se eles já conheciam essa história antes, se algum deles já viveu algo parecido que tenha na história. Sempre mediado pela professora ajudando-os a relacionarem a moral da história com algo que eles já viveram ou presenciaram.

Orientações para a fase da “Produção Final”: Ao final da aula será exposto aos alunos que agora é a hora de eles colocarem em prática tudo o que aprenderam com as leituras, análises e interpretação na atividade que será realizada em casa. A professora irá escrever no quadro e orientar os alunos copiarem em seus cadernos.

### **Trabalho em grupo:**

Formem grupos de até 3 alunos.

Produzir uma fábula com um dos temas listados abaixo;

- Força, sabedoria, esperteza, preguiça, maldade, vaidade, coragem.
- Trazer junto à fábula uma ilustração que represente a cena principal com os personagens principais de sua narrativa.
- O trabalho deverá ser produzido em cartazes que serão expostos na sala.

Trazer a atividade na próxima aula para entregar.

**ATENÇÃO:** o trabalho será apresentado na próxima aula.

(Dicas: Dividam as atividades entre os integrantes do grupo).

### **Produção final**

Na última fase desta sequência didática os alunos irão entregar suas produções. A professora vai orientar que cada grupo terá 10 minutos para apresentarem suas produções. A apresentação será feita na frente do quadro para que todos os demais colegas e professora tenham uma boa visibilidade da apresentação. Trabalha-se aqui tanto a apresentação oral como a escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (PEREIRA, 2021)

## **ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Esta pesquisa tornou-se possível a partir de observações e indagações advindas de estudos em Estágio Supervisionado no curso de Letras/EAD, com habilitação em português, bem como nas discussões em disciplinas anteriores.

Assim, avaliamos as atividades apresentadas na sequência didática 1: A aula utiliza o gênero fábula e logo na *Apresentação da situação* os textos são lidos de forma coletiva, mas sem uma mediação explicativa se limitando a uma ação meramente decodificativa. Por conseguinte, os alunos não são instigados a relacionar a leitura com alguma experiência acerca da temática. Ocasionalmente, na fase da produção inicial a atividade aplicada foge da necessidade de leitura crítica sobre o gênero fábula. De forma geral, a atividade reproduz uma prática tecnicista e fossilizada.

Conforme Marcuschi (2005), temos o exemplo deste modelo mecanicista. As questões 1,2,6,7 são do tipo “Cópia”, perguntas que se respondem com cópias do texto, de fácil identificação. Em sua maioria, começam com os verbos “copie” “identifique”, as questões trabalham o reconhecimento das classes de palavras sem que haja anteriormente uma introdução do assunto. As perguntas 3 e 5 são do tipo “metalinguística”: São perguntas que solicitam do aluno apenas observações informais relacionadas à estrutura lexical do texto. A pergunta 4 é do tipo “Subjetiva”: É uma pergunta que o aluno toma uma posição superficial, na maioria das vezes, responder de acordo com o que vai “agradar” o professor pensando apenas no momento da correção, o que o professor considera correto e não o que o aluno considera.

Na fase destinada à *Produção Inicial* observamos uma prática que confunde leitura com alfabetização, ou seja, a leitura do texto se resume a decodificar os sinais gráficos, enquanto na atividade se prioriza uma interpretação através de fragmentos copiados do texto, regrada ao reconhecimento de classes de palavras.

No *Módulo 1*, fase da produção inicial, observa-se a utilização de um ditado de palavras presentes no texto e posteriormente sua correção coletiva. Neste caso, a descontextualização e o desencontro com a atividade anterior mostram-se como uma avaliação meramente ortográfica, categorizando os alunos que “acertam” e os que “erram” e, ainda, com uma visão de punição aos que erram. Temos o mesmo objetivo na atividade anterior, que não vemos relação com a prática da leitura. Similarmente, a “*Produção final*” solicita uma pesquisa dos significados das palavras, o que demonstra a aplicação de competência às regras ortográficas e mais uma vez não se relaciona ao texto, há apenas um trabalho que fragmenta o texto. Mediante o exposto, a proposta da sequência didática 1 trata o processo de decodificação do texto sem um aprofundamento que considere a leitura de mundo e não instiga o senso reflexivo dos alunos sobre o gênero fábula; não considera os elementos extralinguísticos. O texto é apresentado como um mero instrumento introdutório para execução de atividades metalinguísticas.

Sob outra perspectiva avaliemos as atividades apresentadas na sequência didática 2:

Na fase inicial, a professora mostrou o que é uma fábula e suas características, mas antes desta exposição, ela orienta uma leitura silenciosa. É o momento de primeiro contato do aluno com o texto; através da primeira leitura cria-se, de maneira produtiva através do imaginário, alguma relação de experiência que se aproxime com a situação encenada no texto, favorecendo uma relação direta entre o leitor-autor e gerando uma melhor fixação da história do texto. Para que eles tenham outra visão da história, a professora executa uma

leitura em voz alta e com recursos de entonação. Com isto, os alunos podem perceber a diferença da história lida de forma individual para uma leitura com o uso de habilidades, como a entonação, o respeito à pontuação e o efeito rítmico que gera a leitura fluente e estimulando o prazer de escutar uma história. Promove-se, então, um diálogo: ao passo que a professora escuta os alunos, também faz uma sondagem acerca do conhecimento que eles já têm sobre o gênero e a temática.

Na *Produção inicial* as carteiras estão organizadas em círculo para instigar uma postura mais participativa dos alunos a fim de que se sintam mais à vontade em debate. O material didático nesta aula são os elementos pré-textuais do livro que está servindo de base da sequência didática. Optamos por apresentar esses elementos com uma visão analítica, promovendo o contato visual. Os alunos devem selecionar 4 (quatro) títulos de fábulas que eles querem conhecer. Prioriza-se aqui a liberdade de escolha.

Mais uma vez a leitura em voz alta é utilizada para orientar e explicar cada detalhe da ficha catalográfica e aproveitando a apresentação do autor do livro e do autor das fábulas, mas de uma forma descontraída. Chamamos atenção porque não foram deixadas de trabalhar as informações e os elementos que complementam os textos abordados na aula anterior, os textos que estão sendo abordados e os que ainda serão. Ou seja, são informações complementares aos textos. Percebemos aqui o estímulo da leitura de outros textos através da curiosidade dos alunos quando anotam os títulos de fábulas para posterior leitura.

No *Módulo 1* os alunos exercem a leitura em voz alta mostrando suas afinidades com algum personagem e dizem o porquê da escolha.

Este método promove a criação de inferências por suas afinidades com alguma experiência ligada à temática.

O *Módulo 2* relaciona ilustração com o título. Os alunos passam a perceber a partir dessa atividade. No caso das fábulas, uma ilustração ajuda para a compreensão do sentido do texto. A votação utilizada como dinâmica gera o sentimento de fazer parte da aula - os alunos escolhem de forma democrática o que mais se identificaram.

Na última atividade os alunos precisarão utilizar todo o conhecimento adquirido até aqui. A produção de uma fábula vai ajudá-los a desenvolverem seus imaginários, além de ser uma prática de linguagem voltada para a prática social.

Com tudo que se avaliou nesta comparação, conclui-se a eficácia de uma proposta metodológica voltada para a prática de leitura mediante uma abordagem sociointeracionista. É preciso enxergar o texto sob uma visão ampla. As atividades praticadas na sequência didática 1 nos fazem ver que o texto não pode ser apenas um pretexto para extrair informações desconexas da realidade social.

Estas práticas arcaicas não desenvolvem o senso crítico do aluno, além de causar o desinteresse pela leitura. Kleiman (2001, p.77) nos confirma sobre a importância de uma formação leitora como uma prática social, ou seja, que gera significados. Para a autora: “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”. O ensino de leitura é algo a ser realmente discutido.

Mas muito mais do que isso, é algo que precisa ser colocado em um constante exercício de reflexão e ação.

As duas sequências foram pensadas de modo a estabelecer um contraponto entre modelos que, a rigor, ainda vigoram nas aulas de língua portuguesa. Contudo, sabemos que tudo depende da forma como os conteúdos são conduzidos, mas, sobretudo, nos fundamentos que alicerçam a consciência daqueles envolvidos com o árduo, recompensador ato de ensinar. Ressaltamos que a sequência 2 não é uma fórmula pronta e pode passar por adaptações conforme a realidade de cada turma, pois o planejamento não é rígido e imutável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o ensino da leitura com uma abordagem meramente decodificativa, pouco contribui para a formação crítica de alunos, sobretudo os que se encontram no 5º ano. Contudo, ainda é bastante presente nas salas de aula, abrindo precedentes para a visão que se enraíza no imaginário dos alunos quando apontam que os textos são “enfadonhos”. Neste sentido, vemos que a leitura torna-se um ato de “punição” dentro da sala de aula, ou seja, o aluno passa a conceber a leitura como obrigação. E por isso, não relaciona a leitura como uma atividade de lazer, mas sim, como uma ação enfadonha que não passa de uma mera decodificação de signos sem que se tenha a necessidade de compreender o que se lê: vai ler para cumprir uma função da escola.

Vimos deste modo, que é preciso um bom planejamento como apresentado na sequência didática 2.

Sabemos que esta não é uma tarefa fácil. Trabalhar o ensino da leitura de modo participativo exige-se um longo processo de construção. É neste aspecto, que consideramos a importância de levar em consideração o conhecimento de mundo de cada aluno, procurando trabalhar essa união do conhecimento “novo” através de conhecimentos adquiridos.

Como observado, optamos aqui por expor práticas de ensino de leitura para turma do 5º ano com o gênero fábula, por este ser um dos gêneros que permitem aos alunos uma abertura para a reflexão sobre o comportamento das pessoas em sociedade através do contexto educacional. Não propomos a leitura de textos longos ou enfiados, pois levamos em consideração que são crianças e se encantam com o mundo ficcional e fantasioso a partir dos personagens. Além disso, o gênero contribui no resgate de suas experiências. A presença da “moral” da história promove a assimilação de valores éticos presentes nas situações cotidianas.

Pelo compilado de conceitos apresentados neste capítulo e no diálogo com a prática (forma de aplicação através das sequências didáticas) concluímos que uma proposta metodológica que visa o ensino de leitura com base numa abordagem sociointeracionista, contribui para a construção e transformação da realidade de cada indivíduo. Para tanto, é necessário que a escola aprimore suas metodologias visando um ensino participativo, ou seja, a adequação da escola é crucial para efetivar essas práticas.

Entendemos que apenas uma sequência didática não é suficiente para dirimir a problemática apresentada. Mas é necessário propiciar debates sobre novos modelos curriculares de ensino

que colocam como elementos principais o aluno, professor e conteúdo. *O aluno* deve ser o protagonista na construção do seu conhecimento a partir de suas reflexões, e fazer parte do seu processo de formação; *O professor* deve ser o mediador desse processo de formação em propiciar a assimilação dos conteúdos, dialogando com as especificidades pessoais da história de vida ou das condições sociais, econômicas e culturais do seu alunado; *O conteúdo* deve ser selecionado com base nas orientações pedagógicas e dos documentos oficiais da educação, relacionados a ações e experiências sociais da humanidade atendendo as competências norteadas para a formação cidadã frente ao mundo contemporâneo.

Por fim, nosso trabalho mostrou a emergência que se tem em sempre propor metodologias inovadoras. Contudo, sabemos que nossa proposta não se limita aqui. Consideramos que nosso trabalho carece de maior aprofundamento que, com certeza, servirá de base para futuros estudos em uma pós-graduação. Esperamos que nossas ideias sejam postas em ação tão logo acabe este momento de pandemia.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências** (ECA). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso 02 de Abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 03 Abril 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DIGIÁCOMO, Murillo José, 1968- **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado** / Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorim Digiácomo.- Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. 8ª Edição, 2020.

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem/COEB 2013. Florianópolis, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. 3.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: São Paulo, Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 48-61, 2005.

PINHEIRO, Carlos. **Fábulas de Esopo Ilustradas (Tradução e adaptação Carlos Pinheiro)**. **Obra** licenciada com uma Licença Creative Commons. 1ª edição, Dezembro de 2012.

RODRIGUES DE LARA, Rosalba. Ler: decodificar ou construir sentidos? In: **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Governo do Estado do Paraná, 2007.

SOARES, Magna. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.



# CAPÍTULO 5

# REFLEXÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS SOBRE O USO DO MASCULINO GENÉRICO: DOS TEXTOS HISTÓRICOS AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Paloma Silva Almeida*  
(Polo de Mundo Novo/ BA)<sup>16</sup>  
*Jan Edson Rodrigues Leite*  
(DLPL/CCHLA)

## INTRODUÇÃO

Como problematizar o masculino genérico no cotidiano da fala e da escrita? Como perceber as características sociais que perpassam as regras gramaticais? Como compreender a reprodução inconsciente das demandas de discriminação de gênero social? Como naturalizar a linguagem inclusiva no cotidiano escolar? Esses questionamentos serviram para guiar o presente estudo, uma vez que revelam uma

---

<sup>16</sup> TCC “Linguagem inclusiva: reflexões sobre o uso do masculino genérico em textos didáticos de língua portuguesa”, defendido e aprovado em 15 de junho de 2021.

inquietação acerca do uso do masculino genérico, elevando o homem à representação do ser universal, além de produzir uma cultura de discriminação de gênero social, discussão em pauta há séculos e que precisa ser feita no campo dos estudos linguísticos, visto que idiomas, como a língua portuguesa, fornecem meios para que se insira a mulher e o homem em qualquer representação discursiva.

O tema da linguagem como ferramenta de inclusão social é um despertar para a identificação de aspectos sociais que subjazem às regras gramaticais da língua portuguesa, fazendo o seu recorte na discussão de gênero social. Em uma sociedade toda regra é criada de forma a inserir-se no cotidiano de quem a usa, as regras gramaticais que são ensinadas nas aulas de língua portuguesa integram-se ao nosso dia a dia e, por ser um fenômeno social, a língua acaba recebendo e incorporando influências do meio social no qual seus usos estão inseridos, evoluindo e se modificando de acordo com os mesmos processos de suas/seus falantes.

Assim como uma cultura se modifica, a língua, que faz parte da cultura de um povo, transforma-se conjuntamente. A evolução surge de acordo com as percepções que a sociedade tem de suas próprias práticas e dialogar sobre linguagem inclusiva em trabalhos acadêmicos é uma maneira de tornar essa inquietação um objeto de estudo a partir do qual possamos refletir sobre determinadas práticas e usos presentes na nossa língua e enxergar possibilidades para a criação de estratégias que podem evitar o uso de expressões excludentes, que caracterizam o masculino genérico. Adotar o uso de uma linguagem neutra não teria essas determinações de gênero, favorecendo o masculino, tampouco o feminino, a linguagem inclusiva

com uso de expressões neutras não dá destaque a um determinado gênero, ela neutraliza a distinção de ambos.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as diversas maneiras pelas quais a linguagem inclusiva pode ser inserida no cotidiano escolar, além dos objetivos específicos que são promover a reflexão acerca das reproduções machistas na Língua Portuguesa, propor uma transformação na comunicação, a fim de que seja naturalizado o uso da linguagem inclusiva e sugerir modificações da linguagem no ambiente escolar e a partir daí, partir para o cotidiano social.

O despertar para a linguagem inclusiva iniciou-se através da discussão acerca da decisão de Dilma Rousseff, quando estava na presidência do país, de referir-se a si própria como Presidenta. O assunto foi polêmico e houve muitas críticas à presidenta. Impressionou o fato de uma simples desinênciade gênero ser capaz de revelar as “rachaduras” nas estruturas sociais de um país. Qualquer pesquisa simples seria capaz de indicar que a polêmica não era a respeito do uso de uma simples desinênciade gênero: a raiz da problemática era muito mais profunda e tinha origens sócio-históricas muito anteriores a esse fato.

Tinha-se, de um lado, o cenário da primeira mulher eleita democraticamente para o mais alto cargo executivo do país, a qual havia escolhido ser chamada de presidenta, já que o termo existe e estava em desuso, e de outro, a recusa de muitas pessoas acatarem essas mudanças (de termo e de gênero feminino ocupando a presidência do país) e produzirem críticas alegando equivocadamente a inexistência do termo. Não foi um aspecto apenas linguístico o que o Brasil vivenciou, foi um aspecto também cultural de uma sociedade

marcada pela discriminação de gênero social, uma vez que não se trata da decisão de flexionar ou não o gênero feminino da palavra presidente, trata-se de uma postura assertiva de uma mulher que desafia toda uma estrutura estabelecida. É um ato de resistência ao *status quo* político que, até então, só teve homens no cargo público mais alto do executivo nacional.

Ao reclamar o termo de *presidenta*, Dilma Rousseff chama a atenção para o gênero feminino que está ocupando aquele cargo, e mostra que não são apenas homens que podem chegar ali. Quem critica a utilização da denominação de *presidenta*, ao afirmar que tal termo não existe, não quer dizer apenas que ele não existe, mas dizer que uma mulher não poderia ser *presidenta*. Caso se eleja, não permanecerá no cargo sem que seu gênero seja apagado.

O uso da linguagem inclusiva vem como uma ferramenta para trazer à tona a naturalização da presença da mulher nos espaços, nos discursos, uma vez que as mulheres estão nos ambientes, seja de forma massiva ou não, já que ocupam os mais diversos cargos e contribuem com a construção da sociedade. Nada mais justo que sejam inseridas nas falas, nas citações e nas referências. Este estudo chama, pois, atenção para o apagamento e o silenciamento do feminino nos textos escolares.

Para discussão de gêneros gramaticais e gêneros sociais foram trazidos seus conceitos e contextualizações para que seja compreendida a função de cada um e como se intercalam. O capítulo está dividido em três seções, a primeira explana sobre o caráter social da língua, apresentando aspectos culturais, políticos e legais da nossa sociedade que influenciam toda a estrutura social em que vivemos. A

segunda seção apresenta um episódio sobre a escrita e o apagamento do gênero feminino em importantes documentos históricos, para trazer luz sobre o fato de que essa é uma discussão que perdura há séculos. Em seguida, há uma seção de análise dos enunciados de um livro didático de língua portuguesa, no qual se tinha a expectativa inicial de encontrar apenas o uso do masculino genérico, contudo, as representações da linguagem inclusiva foram mais frequentes do que o previsto. Nas conclusões, refletimos sobre o caminho longo a ser percorrido para que os usos inclusivos venham acompanhados de uma reflexão crítica sobre as formas de apagamento do gênero feminino no discurso.

## O CARÁTER SOCIAL DA LÍNGUA

Para muito além de regras gramaticais, concordâncias das mais variadas, sintaxes e morfologias, a língua não é meramente uma entidade formada por regras de difícil compreensão. A língua é mutável, heterogênea, dinâmica, revolucionária. A língua é, como bem pensou Mikhail Bakhtin (1929 [2006], p.7), um fato social. Em seus estudos linguísticos, o filósofo russo entendeu a existência da língua baseada na necessidade de comunicação, a qual tem um elo com as estruturas sociais.

Inicialmente é importante conceituar as categorias de gênero que serão trabalhadas no decorrer dessa pesquisa, a saber: Gênero Gramatical e Gênero Social, sendo o Gramatical um aspecto linguístico pelo qual é possível classificar uma palavra como sendo feminina ou masculina e que precisa concordar com outro elemento da frase para existir coerência, como afirma Dubois (2001, p.302):

Gênero é uma categoria gramatical que repousa sobre a repartição dos nomes em classes nominais, em função de um certo número de propriedades formais que se manifestam pela referência pronominal, pela concordância do adjetivo (ou do verbo) e por afixos nominais (prefixos, sufixos ou desinências casuais), sendo suficiente um só desses critérios.

O gênero gramatical basicamente determina se uma palavra é feminina ou masculina na língua portuguesa, e apresenta regras que auxiliam nessa discriminação gramatical. De acordo com Bechara, a língua portuguesa reconhece dois gêneros gramaticais, a saber: o feminino e o masculino. O autor afirma que “são masculinos os nomes a que se pode antepor o artigo **o**: o linho, o sol, o raio, o prazer, o filho, o beijo. São femininos os nomes a que se pode antepor o artigo **a**: a flor, a casa, a mosca, a nuvem, a mãe” (2009, p.31).

Assim, o gênero gramatical existe para classificação das palavras e nada implica nas relações dos gêneros sociais. Contudo, o uso de um gênero gramatical para dar destaque a um gênero social (masculino) em detrimento de outro (o feminino) cria uma situação que extrapola as normas da língua e passa a adentrar numa questão de cunho social.

O uso do masculino genérico é recorrentemente utilizado em nosso dia a dia e, por estar dentro das regras gramaticais vigentes, segue sendo reproduzido sem muita reflexão. Kury (2012, p.164-165) exemplifica passagens comuns no qual o masculino prevalece:

O pronome pessoal da 3ª pessoa do plural assume a forma eles, do masculino, quando substitui nomes masculinos e femininos: “João e Maria saíram: eles vão ao teatro.” É também a forma do masculino que se usa para designar os membros de uma classe no seu conjunto. Homem, e nunca mulher!, é o substantivo que se aplica à classe dos “seres humanos”, formada de homens, mulheres, meninos e meninas: “O homem é um ser racional.” (= os homens e as mulheres); “O homem

conquistou a Lua." (= o Homo sapiens). Quando se faz menção à nacionalidade, é igualmente o masculino que se usa: "O brasileiro é cordial." (= os brasileiros e brasileiras). Só se diz homem de Cro-Magnon, homem de Neanderthal; a origem do homem, a evolução do homem (= da humanidade). Como se vê, só a forma do masculino engloba os dois sexos.

As flexões de gênero para o plural, quando há representações do feminino e do masculino, fazem com que o gênero gramatical masculino englobe também os exemplares femininos, tornando o discurso todo masculino, tendo seus artigos, pronomes, substantivos, verbos e adjetivos, todos concordando com o gênero que representa a figura do homem.

Esse destaque para a importância do gênero masculino deve ser observado atentamente: quando sabemos que é comum a referência aos "homens como seres racionais", a mulher estaria incluída? Se o brasileiro é cordial, a brasileira é o quê? Se a evolução da humanidade é dita como a evolução do Homem, o que fazem as mulheres nessa sociedade? As generalizações no masculino são típicas para denotar fatos que são valorizados em nosso cotidiano, enquanto que para as mulheres ficam as características emocionais, frágeis, sexualizadas e restritas a espaços de desvalorização, comumente voltados para o ambiente doméstico.

A utilização do homem como ser universal tem origem nas questões de gênero social, aqui entendido como a distinção entre mulher e homem, baseada em classificações presentes na sociedade que traçam comportamentos para ambos os sexos (masculino e

feminino). Não serão tratadas questões mais abrangentes da temática de gênero social, pois o foco neste trabalho está na divisão binária de feminino e masculino na gramática e na sociedade.

As discussões de gênero social foram levantadas pelo feminismo, por serem interessantes a toda a sociedade que mulheres também participem dos espaços públicos, e uma vez que participem, possam ser notadas, reconhecidas e valorizadas. Conceitos chave que precisam ser compreendidos para as discussões a seguir, como o feminismo, o machismo, o patriarcado e o femismo serão apresentados, inicialmente com uma breve definição do dicionário Aurélio Online, e aprofundados no decorrer da seção. O parágrafo a seguir é dedicado a trazer esses conceitos que foram retirados do site do Dicionário Aurélio Online, cuja busca foi realizada no corrente ano.

O feminismo é uma “ideologia que defende a igualdade, em todos os aspectos (social, político, econômico), entre homens e mulheres”. O machismo trata-se de uma “opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres”. O patriarcado é um “sistema social segundo o qual os homens estão no centro, como chefes de família, na vida social e política, na transmissão de valores patrimoniais pelo lado paterno; território submetido à jurisdição de um patriarca”. E o Aurélio se estende ao significado sociológico que o entende como um “tipo familiar caracterizado pela preponderância do pai sobre todos os demais membros da tribo”. Por fim, o femismo seria a oposição radical ao atual cenário por ser uma “doutrina que prega a supremacia da mulher em relação ao homem; Ideologia que busca a inversão da

lógica do patriarcado, almejando construir uma sociedade matriarcal, em que o poder é exercido somente por mulheres”.

Trazer esse último conceito é importante principalmente para quem cai no mito da banalização do feminismo e acredita (além de reproduzir a falácia) que o feminismo é o oposto ao machismo e quer o fim dos homens ou guerra contra eles. O feminismo pressupõe uma sociedade equânime em direitos efetivos para mulheres e homens o que, por mais simples que pareça, é extremamente complexo de conseguir, visto que as discriminações de gênero estão entranhadas nas mais simples atividades do nosso cotidiano, como o ato de falar. Beauvoir (1949, p. 7-8) descreve alguns percalços sociais que ser mulher implica:

Antes de mais nada: que é uma mulher? “Tota mulier in utero: é uma matriz”, diz alguém. Entretanto, falando de certas mulheres, os conhecedores declaram: “Não são mulheres”, embora tenham um útero como as outras. Todo mundo concorda em que há fêmeas na espécie humana; constituem, hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e contudo dizem-nos que a feminilidade “corre perigo”; e exortam-nos: “Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres”. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade. Será esta secretada pelos ovários? Ou estará congelada no fundo de um céu platônico? E bastará uma saia ruge-ruge para fazê-la descer à terra? Embora certas mulheres se esforcem por encarná-lo, o modelo nunca foi registrado. Descreveram-no de bom

grado em termos vagos e mirabolantes que parecem tirados de empréstimo do vocabulário das videntes. No tempo de Sto. Tomás, ela se apresentava como uma essência tão precisamente definida quanto a virtude dormitiva da papoula. Mas o conceitualismo perdeu terreno: as ciências biológicas e sociais não acreditam mais na existência de entidades imutavelmente fixadas, que definiriam determinados caracteres como os da mulher, do judeu ou do negro; consideram o caráter como uma reação secundária a uma situação. Se hoje não há mais feminilidade, é porque nunca houve.

A autora trata ironicamente do ser mulher na sociedade, pois, para além do sexo biológico, há a imposição de uma feminilidade para ser considerada mulher. Assim, é possível reconhecer que existe um determinante social para que uma mulher surja, não bastando ter ovários, seios, hormônios, também é preciso cumprir o papel social que é determinado para a mulher a fim de que se faça parte da categoria de gênero feminino.

No trecho acima citado, Beauvoir fala sobre o que é preciso para ser considerada uma mulher e de como esse lugar pode ser facilmente retirado por quem determina as relações sociais: os homens. O machismo se fundamenta na desigualdade de gênero, na qual o homem é superior à mulher e se exhibe em representações simbólicas que fortalecem essa ideia de superioridade masculina, garantindo a polarização de dominador e dominada, deixando o feminino como o gênero que não precisa ser verbalizado, não precisa

fazer parte do discurso, visto que o gênero mais forte e ativo pode representar a si mesmo e ao segundo sexo.

Drumont (1980, p.81) percebe essa polarização nas relações sociais com comportamentos que vêm desde a infância:

O machismo enquanto sistema ideológico oferece modelos de identidade, tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino: Desde criança, o menino e a menina entram em determinadas relações, que independem de suas vontades, e que formam suas consciências: por exemplo, o sentimento de superioridade do garoto pelo simples fato de ser macho e em contraposição o de inferioridade da menina.

A não aceitação da condição de inferioridade da mulher já é um passo para a modificação dessa realidade. A exigência da sua presença nos discursos oficiais já é mais um passo para garantir que o apagamento feminino seja interrompido, para que as mulheres sejam, de fato, notadas. A educação regular nas salas de aula pode contribuir nesse processo de formação de estudantes ao garantir reflexões de gênero que (re)formem nossas estruturas sociais e tragam à tona a naturalização de uma linguagem inclusiva, ao invés de excludente.

Em se tratando de nossas estruturas sociais, o patriarcado sustenta uma sociedade machista que detém o poder masculino em detrimento do feminino e as desigualdades de gênero são mantidas nas mais diversas áreas das nossas vidas.

Em um sistema patriarcal, tem-se o homem como a figura paterna que detém a autoridade sobre as mulheres e as crianças,

obtendo também privilégios sociais, como participação política, controle de propriedades, liberdade de convivência da vida pública, enquanto para as mulheres, em uma sociedade patriarcal, resta a submissão ao pai, marido, filho mais velho ou parente masculino mais próximo, tendo que viver quase que exclusivamente no ambiente doméstico. Scott (1995, p.82) explana sobre esses fatos patriarcais e suas decorrências na sociedade:

Cabe destacar que o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas.

O machismo por sua vez é a normalização desse sistema de supremacia masculina em detrimento da feminina, acarretando uma sociedade na qual a mulher deve ser submissa ao homem, fortalecendo as desigualdades de gênero.

[...] a violência contra a mulher seria fruto desta socialização machista conservada pelo sistema capitalista, desta relação de poder desigual entre homens e mulheres, que estabelece como destino natural das mulheres a sua submissão e exploração pelos homens, forçando-as muitas vezes a reproduzir o comportamento machista violento. (SAFFIOTI, 1979, p. 150).

Essa reprodução é o que por vezes nos faz naturalizar o machismo que perpassa na linguagem. O machismo em nossa sociedade é estrutural e está presente em diversos aspectos do cotidiano. Como a língua é um fato social e faz parte da cultura, o machismo se percebe também pelo modo com o qual nos comunicamos. Essa estrutura se dá pela repetição cotidiana de normas e expressões que acarretam a normalização da desigualdade de gênero, por vezes imperceptíveis na comunicação e discurso ordinários, mas que carregam em seu bojo um histórico de silenciamento feminino.

Foucault (1970) explica como o discurso se organiza, como se manifesta e os frutos que gera em nossa sociedade. O autor questiona onde está o perigo do discurso e o de sua proliferação, fazendo uma reflexão sobre o fato de que quem o domina (o discurso), domina também todos os mecanismos de poder. Isso reforça o quão importante é inserir o gênero feminino em nossos usos diários da linguagem. Foucault (1970, p.09-11) explica alguns princípios de exclusão:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar [...] Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na oposição razão e loucura. Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber. É curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade. Ou caía no nada - rejeitada tão logo proferida; ou então nela se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa, uma razão mais razoável do que a das pessoas razoáveis. De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, no sentido restrito, ela não existia. Era através

de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas.

Valendo-se desse arquétipo é possível perceber como a sociedade está habituada a excluir certos grupos por determinarem que “esses não servem” ou não estão no padrão imposto pela “normalidade”. Assim como as pessoas diagnosticadas com loucura sofrem algum tipo de exclusão, as mulheres também são excluídas por séculos, sendo submetidas aos que se determinaram detentores do poder e agem usufruindo desse poder para trabalhar em prol da manutenção de seus privilégios.

Para exemplificar o poder patriarcal imposto no Brasil e por consequência o impedimento das mulheres na vida pública, elencamos três fatos históricos:

Apenas em 1932 a mulher passou a ter o direito ao voto (os homens votavam desde 1532). Contudo, este não foi um direito conquistado amplamente: podiam votar somente mulheres acima de 21 anos (homens há séculos já votavam a partir dos 18 anos) e que cumprissem certas exigências, por exemplo, se fossem casadas, só poderiam votar com autorização expressa de seus maridos; se fossem mulheres solteiras ou viúvas, apenas votariam se comprovassem possuir renda própria. Esses obstáculos foram superados dois anos após e as mulheres passaram a votar aos 18 anos, independente de estado civil ou renda, a partir de 1934.

É importante ressaltar que em 1532, quando houve a primeira votação no Brasil, havia critérios para os homens que podiam

votar, fato que mostra a interseccionalidade das questões sociais que perpassam para além do gênero, a raça e a classe também. A interseccionalidade, segundo Crenshaw (2002, p.177) diz respeito a uma associação de sistemas múltiplos de subordinação, que busca capturar as implicações estruturais de cruzamento entre dois ou mais eixos de subordinação. O histórico dos votos permitidos para os homens no Brasil já excluiu homens negros e homens pobres.

O mesmo presidente que estabeleceu o direito ao voto feminino em 1932 também foi o que impôs limites à prática desportiva realizada por mulheres. Getúlio Vargas, sob o decreto-lei nº 3199 de 14 de abril de 1947 impõe, em seu artigo 54, que “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”. Em 1965, o Conselho Nacional de Desporto baseando-se nesse decreto delibera que “Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball”, especificando assim as proibições desportivas.

Outro exemplo ocorre na Academia Brasileira de Letras (ABL), que é uma instituição cultural sediada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), cujo objetivo é o cultivo da língua e da literatura nacional. Fundada em 1897, por quase um século teve exclusivamente homens como membros, e apenas em 1977 aceitou o ingresso de Rachel de Queiroz, que fez história como a primeira mulher a fazer parte do quadro de imortais da ABL. Este é um reflexo da sociedade patriarcal que vivemos há tanto tempo, que sempre determinou o espaço da mulher como o ambiente doméstico reservando-lhes o lugar do cuidado: cuidado com a casa, cuidado com marido e com a prole. Existe uma

necessidade de alcance de equidade de gênero na sociedade em todas as suas nuances, sendo a equidade nos usos da linguagem uma preocupação deste trabalho.

## **A LUTA DE GÊNERO PRESENTE NA LINGUAGEM ATRAVESSA FRONTEIRAS E GERAÇÕES**

A reflexão sobre a linguagem inclusiva é uma ferramenta para a inserção do gênero feminino na norma padrão da língua a fim de mitigar o uso do masculino genérico na linguagem que trata o homem como ser universal. Ela se propõe a evitar que termos excludentes ou de gênero gramatical neutro e genérico permitam o apagamento do gênero social feminino. Essa é uma discussão que, apesar de ter se tornado mais frequente na contemporaneidade, vem desde séculos atrás.

Na França, no ano de 1789 foi reconhecida a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, documento elaborado por representantes (homens) do povo francês que conta com dezessete artigos que versam sobre liberdade, segurança, propriedade, democracia e diversos direitos básicos civis e políticos inerentes a toda sociedade que respeita a democracia e sua população.

Dois anos depois, em 1791 veio, em resposta, "*la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*" (Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã), que confrontava a ideia de que o homem é um ser universal, tal qual assegura a primeira declaração.

Marie Gouze revolucionou a sociedade francesa ao expor tal documento, tendo sido uma grande entusiasta da Revolução Francesa, militante dos direitos humanos e da igualdade de gênero, assinando seus protestos com o pseudônimo de Olympe de Gouges. Foi condenada à guilhotina por seus posicionamentos vanguardistas à época.

A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã também conta com dezessete artigos e em cada um deles o princípio é o mesmo da outra declaração, sendo alterados apenas a linguagem para uma forma inclusiva, diferente da que preconizava o homem como centro, além de acrescidos alertas e chamadas à reflexão para que as mulheres enxerguem-se como cidadãs de direitos e lutem por eles.

Na introdução da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) encontramos:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples

e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. Em razão disto, a Assembleia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Podemos perceber o uso da linguagem excludente de gênero, a qual considera o homem como representante universal da sociedade e como tal deve ter seus direitos garantidos, devendo apenas na análise interpretativa existir a inclusão da mulher, já que esta também faz parte da sociedade francesa.

Na Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã (1791) o mesmo texto é descrito, porém com a linguagem aplicada a um ser universal feminino, para que houvesse o choque cultural intencionalmente criado no contato com o documento:

Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração possa lembrar sempre, a todos os membros do corpo social seus direitos e seus deveres; que, para gozar de confiança, ao ser comparado com o fim de toda e qualquer instituição política, os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas,

doravante, em princípios simples e incontestáveis, as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a constituição, os bons costumes e o bem estar geral. Em consequência, o sexo que é superior em beleza, como em coragem, em meio aos sofrimentos maternos, reconhece e declara, em presença, e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos da mulher e da cidadã:

A reedição da escrita, feita com algumas inclusões de caráter social sobre o que as mulheres passam em suas comunidades, produz uma reflexão sobre o machismo que perpassa a língua, uma vez que a introdução da Declaração de 1789 traz um efeito excludente naturalizado, enquanto que a introdução da Declaração publicada em 1791 causa inquietação.

Os artigos que se seguem possuem uma dinâmica mais inclusiva na reescrita, se baseando em deixar evidente que as mulheres foram excluídas da primeira Declaração, mas fazem parte da sociedade e como cidadãs de direito merecem ter destaque, tal qual o gênero oposto em documentos que lhes assegurem proteção.

No artigo 1º da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão consta que “Os homens nascem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum” enquanto a Declaração elaborada por Marie Gouze tem em seu primeiro artigo que “A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum”.

Seguindo essa mesma lógica inclusiva e de destaque feminino o artigo 2º da Declaração de 1791 tem que “O objeto de

toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.” Enquanto que o mesmo artigo na Declaração de 1789 traz que “O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”.

Gouze reproduz os demais artigos da Declaração com essa inclusão, fazendo alguns adendos que são específicos à classe feminina da época e conclui o documento incitando o despertar das mulheres para a garantia de seus direitos e de uma sociedade mais igualitária na questão de gênero.

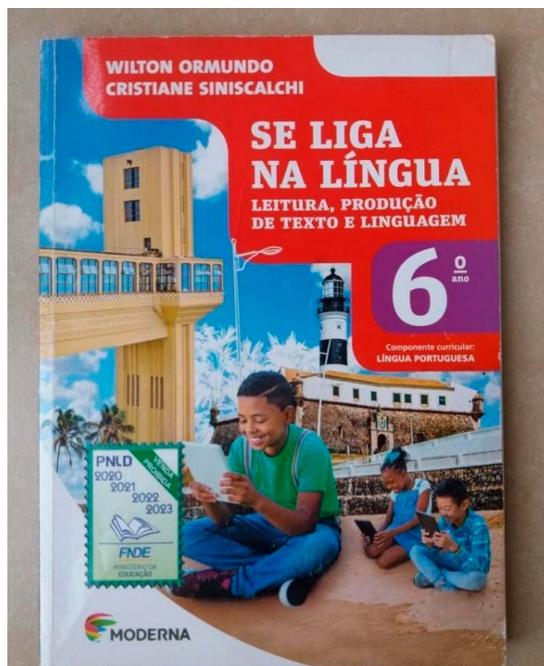
Observa-se assim, que há mais de dois séculos o uso do masculino genérico já era questionado, já havia indignação quanto ao homem ser posto como ser universal na linguagem e no fazer cotidiano das relações sociais, e é importante se atentar ao fato de que no século XVIII as mulheres eram radicalmente mais reprimidas do que são na atualidade. Dessa forma, seguir questionando a universalização do gênero masculino, para além de garantir os direitos e lutar contra o apagamento feminino, é também um ato de respeito à luta de mulheres como Marie Gouze, que foram assassinadas pelo Estado por terem pensamentos que garantissem uma vida com equidade social.

## **ANALISANDO A LINGUAGEM DE ENUNCIADOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Um livro didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II do 6º ano foi analisado neste trabalho a fim de identificar a linguagem utilizada nos enunciados de questões para que as turmas respondam diante das discussões de conteúdo em sala de aula. Foi observada a utilização da linguagem inclusiva e linguagem excludente presentes nos enunciados, os quais são entendidos como textos injuntivos e informativos que precedem uma atividade a ser realizada, que pode ser uma tarefa gramatical, discussão de conteúdo, elaboração de um projeto ou uma reflexão interpretativa.

O livro didático integra o PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, cuja finalidade é trazer um conteúdo que dialogue com a faixa etária das turmas de 6º ano do ensino regular e que possa obter uma ponte com realidades de diversos territórios para os quais esse livro pode ser enviado. Sob o título de “Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem” a organização ficou por conta de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, ambos com formação em Letras pela Universidade de São Paulo.

**Figura 1** - Imagem da capa do livro analisado.



Fonte: Siniscalchi e Ormundo (2018).

Por todo o livro, seu *layout* é convidativo e bem dividido. Há uma explanação inicial para que se conheça o livro e suas seções; um sumário com os assuntos que são abordados de forma detalhada; e imagens de filmes, videoclipes, artistas, jornalistas, charges, tirinhas. Muitas imagens variam nas representações étnico-raciais. Seu conteúdo abrange temas integradores presentes na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e ao final há as referências utilizadas no decorrer dos conteúdos explorados.

Na análise desse livro didático, foram apreciados 113 (cento e treze) enunciados, dos quais 30 (trinta) foram elencados em um quadro de ocorrências e cinco foram escolhidos para o debate sobre a linguagem inclusiva deste capítulo. O objetivo da análise foi o de comprovar a utilização de uma linguagem excludente de gênero no livro didático, com a predição de encontrar todo o conteúdo com expressões que reforçassem a exclusão de gênero por meio da linguagem, e apenas dessa forma. Contudo, após o diagnóstico tal evidência não foi confirmada. Havia muita utilização do masculino genérico, porém havia também a utilização da linguagem inclusiva, algumas vezes aparecendo por todo o enunciado, outras vezes mesclando com a linguagem excludente.

A não confirmação da predição inicial foi uma grata surpresa, pois o conhecimento de que já existe a utilização da linguagem inclusiva nos materiais didáticos dá uma esperança de mudança na realidade escolar e futuramente na realidade social. No entanto, o uso da linguagem inclusiva nem sempre é feito acompanhado de uma reflexão sobre questões de igualdade de gênero.

No quadro 1, a seguir, trinta enunciados foram elencados numericamente pela ordem em que aparecem no livro, com suas devidas páginas representadas na coluna de localização. Foram classificados quanto ao seu conteúdo para análise na coluna de Ocorrências e contextualizadas para a compreensão do que se apresenta no enunciado. Devido ao tamanho do Quadro, optamos

por exemplificar apenas as 05 primeiras ocorrências. Para acessar a lista completa de ocorrências, acesse o *link*: Quadro de Ocorrências.

A linguagem inclusiva e a linguagem excludente recebem os termos que lhes cabe. Quando há na ocorrência a utilização de alguma palavra ou expressão que garante o emprego de uma linguagem inclusiva, então essa palavra ou expressão vai para a coluna correspondente. Se na ocorrência acontece o contrário e uma expressão ou palavra denuncia o uso do masculino genérico, então esse exemplo é posto na coluna de linguagem excludente. Essa exclusão se refere, naturalmente, a exclusão do gênero feminino presente no enunciado.

Os efeitos de sentido analisados agrupam o uso do masculino genérico e/ou uso de expressões neutras nas categorias de gênero social trabalhados nessa pesquisa. O masculino genérico foi classificado com os seguintes efeitos de sentido, categorizados originalmente pelo autor e pela autora (1) apagamento do gênero social feminino; (2) destaque da importância do gênero masculino; (3) preservação do *status* cultural de um grupo na realização de uma atividade. Enquanto as expressões neutras foram classificadas com efeitos de (1) neutralização da distinção de gênero social; e (2) indefinição do gênero social a que a expressão se refere.

**Quadro 1 - Ocorrência de Expressões de Linguagem Inclusiva/Excludente**

Ex.	Ocorrências	Localização	Contexto	Linguagem excludente	Linguagem inclusiva	Efeitos de sentido
1	“Depois de ler a letra e de ouvir a melodia de “Só eu sou eu” refleta com sua turma sobre o conteúdo dessa canção”.	pag. 17 – 1º item do enunciado.	Atividade de interpretação da canção “Só eu sou eu” do artista Marcelo Jeneci.	-	Sua turma	Uso de expressões neutras: neutralização da distinção de gênero social.
2	“Após ouvir a canção e refletir sobre ela, escolham, com o auxílio de seu professor, um grupo de colegas da classe que goste de trabalhar com edição de vídeos no computador para criar um vídeo com selfies que a turma fará”.	pag. 17 – 2º item do enunciado.	Atividade de interpretação da canção “Só eu sou eu” do artista Marcelo Jeneci.	Seu professor	De colegas da classe/a turma	Uso de expressões neutras: neutralização da distinção de gênero social. Masculino genérico: destacar a importância do gênero masculino.

3	“Nesse capítulo você conhecerá pessoas por meio de seus diários”.	pag. 18	Introdução ao assunto do gênero textual que será trabalhado.	-	Pessoas	Uso de expressões neutras: Indefinição do gênero social a que a expressão se refere.
4	“Os textos do gênero diário relatam fatos vividos pelo autor e apresentam reflexões, opiniões e sentimentos”.	pag. 20	Explicação do gênero textual que está sendo trabalhado.	Pelo autor	-	Masculino genérico: apagamento do gênero social feminino.
5	“Em geral, o leitor de um diário é o próprio autor. Trata-se de um texto particular, íntimo, usado para registro pessoal, por isso a linguagem costuma ser mais descontratada, com palavras e frases simples, embora alguns autores tenham um estilo mais elaborado”.	pag. 22	Explicação do gênero textual que está sendo trabalhado.	O leitor/o próprio autor/ alguns autores	-	Masculino genérico: apagamento do gênero social feminino.

Fonte: Elaboração da autora e do autor (Acesse o link)

Algumas palavras como “colegas, profissionais, artistas, integrantes, adolescentes e jovens” são por si mesmas expressões que garantem uma linguagem inclusiva, contudo, quando precedidas por um sintagma nominal que varia de gênero e esse gênero é posto no masculino, essas palavras perdem, no contexto, a natureza de inclusão e tornam-se expressões excludentes. Por exemplo: “escreva para cada colega de sua turma” é diferente de “escreva para todos os colegas de sua turma”. No primeiro, as colegas não foram apagadas do discurso, no segundo há o destaque apenas para o gênero masculino, e se na turma há alunas e alunos então as meninas foram silenciadas.

Os enunciados escolhidos para a composição do Quadro 1 de análise se basearam nas expressões utilizadas que fazem parte do cotidiano escolar e extraescolar, frases e generalizações que são comuns no vocabulário brasileiro e que podem colaborar na compreensão da problemática pesquisada. A seguir analisamos mais detalhadamente cinco ocorrências encontradas no quadro. Para as ocorrências que apresentam uma linguagem excludente, foram trazidas possibilidades alternativas de reescrita desses enunciados, a fim de torná-los mais inclusivos no contexto escolar.

O primeiro enunciado do livro didático presente no exemplo 1 do quadro tem em seu contexto a atividade de interpretação da canção “Só eu sou eu” do artista Marcelo Jeneci, e pede que: “Depois de ler a letra e de ouvir a melodia de “Só eu sou eu” reflita com **sua turma** sobre o conteúdo dessa canção”. Aqui se percebe o uso de uma linguagem inclusiva, uma vez que a expressão “sua turma” neutraliza a distinção de gênero social, substituindo assim o masculino genérico comumente empregado com a expressão “seus colegas”, por exemplo.

Na questão seguinte presente no exemplo 2 do quadro, no mesmo contexto anterior, é solicitada à turma que “Após ouvir a canção e refletir sobre ela, escolham, com o auxílio de **seu professor**, um grupo de **colegas da classe** que goste de trabalhar com edição de vídeos no computador para criar um vídeo com *selfies* que **a turma** fará”. Nela é possível perceber que houve uma mescla de linguagem excludente e linguagem inclusiva, na qual “colegas de classe” e “turma” conseguem novamente neutralizar a distinção de gênero social, uma vez que abarcam alunas e alunos sem precisar citar tais estudantes, enquanto que o auxílio de “seu professor” determina que a professora seja apagada no discurso.

No decorrer das orientações dessa atividade há outras expressões neutras como: “alguém da classe”; “o vídeo da turma”; “exibam para toda a escola”, ao invés do masculino genérico presente em “algum colega”; “o vídeo dos alunos” e “exibam para outros alunos da escola”. Também fornecem orientações com verbos na terceira pessoa do plural sem destacar nenhum gênero: “Façam”; “Abram”; “Importem”; “Selecionem”; “Escolham”; “Sincronizem”. É importante frisar tais utilizações fogem da regra do masculino genérico que, caso fosse utilizado, evidenciaria que “Os alunos devem fazer/abrir/importar”. São modificações simples que fazem a diferença para a garantia de uma linguagem inclusiva.

No exemplo 8, durante uma orientação para a execução de uma atividade sobre o gênero textual diário, pede-se que cada estudante escreva um diário relatando as experiências que vivenciarão nos próximos três dias, dentre as orientações questionam: “Que situações merecem ser relatadas: o momento de encontrar **a turma**

e entrar na sala, alguma atitude **de colega** ou **do professor**?... Essas páginas serão guardadas **pelos coordenadores**". Nesse ponto específico é possível fazer uma análise de gênero gramatical e social, visto que estudantes estão inseridas/os na linguagem inclusiva, mas as representações de autoridade, que são coordenadores e professor, estão apenas no masculino, demonstrando o destaque à importância de tal gênero e servindo para reflexão mais uma vez do machismo presente na sociedade, já que usualmente são as mulheres que ocupam com mais frequência os cargos de coordenação e docência no ensino fundamental.

As expressões poderiam ser reescritas de maneira mais inclusiva com uma simples alteração de substantivos, como por exemplo: "alguma atitude de colega ou docente ou professor/a... Essas páginas serão guardadas pela coordenação do colégio/escola/instituição", as quais garantiria a inserção de qualquer gênero no discurso.

O exemplo de número 17 nos traz uma explanação sobre a língua para além da gramática abordando que "No futebol, o cartão vermelho é um elemento usado para indicar que **um jogador** foi **expulso** da partida". Conhecidamente, o futebol masculino é um acontecimento mundial, a copa do mundo de futebol masculino (conhecida apenas como copa do mundo, pois apenas a feminina recebe a ênfase de gênero) comprova tamanha comoção e aqui no Brasil existem ainda campeonatos estaduais, regionais e nacionais durante todo o ano (com algumas competições internacionais com menos expressividade do que a copa do mundo) que têm transmissão de jogos e notícias diariamente em programas de esportes, telejornais

e vários outros meios de comunicação. As competições femininas não alcançam tanto engajamento e, como já citado, as mulheres até já foram proibidas de praticar o esporte.

O enunciado reforça tal destaque quando se utiliza do masculino genérico para preservar o *status* cultural desse grupo na realização dessa prática desportiva. Reescrevendo o parágrafo com uma linguagem inclusiva poderia ficar “No futebol, o cartão vermelho é um elemento usado para indicar que um/a jogador/a foi expulso/a da partida” ou “No futebol, o cartão vermelho é um elemento usado como indicação de que alguém recebeu a penalidade máxima que é a expulsão da partida”, até porque não é apenas quem está em campo que pode receber o cartão vermelho, volta e meia a equipe técnica e reservas recebem a punição.

O enunciado do 23º exemplo destacado tem mais um contexto musical, no qual Frejat é o escolhido para ter o videoclipe de sua canção “Segredos” analisado por estudantes, após apresentação do mesmo é questionado: “Nos vídeos, é comum **um cantor, cantora ou banda** aparecer tocando uma música ou cantando...” seguido pela questão: “Se você fosse **convidado** a transformar a canção de Frejat...”. Nessas perguntas identifica-se o contexto que insere o gênero feminino no âmbito musical, mas prega-se o masculino genérico para se referir a estudantes que vão responder à questão, o que podia ser evitado se fosse simplesmente utilizado a terceira pessoa sem destaque de gênero “se lhe convidassem/ se alguém lhe convidasse” para tornar indefinido o gênero social a que a expressão se refere.

As variações entre o uso da linguagem ora excludente ora inclusiva pode ser padronizado com uma mera alteração de “seus colegas” para “Observe com demais colegas/toda a turma/cada estudante”, são modificações simples de gênero gramatical que fazem a diferença na temática dos gêneros sociais.

A seguir, analisamos uma tabela com as ocorrências que foram escolhidas organizadas em porcentagem com relação ao que foi encontrado com linguagem excludente, inclusiva e mista:

**Tabela 1-** Percentual de ocorrências analisadas

<b>Ocorrências Excludentes</b>	<b>Ocorrências Inclusivas</b>	<b>Ocorrências Mistas</b>	<b>Total</b>
11	5	14	30
36,66%	16,66%	46,66%	100%

Fonte: elaboração da autora e do autor.

Dos trinta enunciados selecionados para o quadro de análise, cinco possuem exclusivamente a utilização de linguagem inclusiva, nos quais estão presentes palavras e expressões que permitem uma neutralização das distinções de gênero feminino e masculino, o que chega a porcentagem aproximada de 16,66% que é pouca, mas supera as expectativas que eram 0%.

Dentre os enunciados que não possuem linguagem inclusiva sendo exclusivamente excludentes estão aproximadamente 36,66% e os enunciados que variam entre masculino genérico e linguagem neutra estão aproximadamente 46,66%, o que é um resultado positivo,

uma vez que não se esperava encontrar linguagem inclusiva na análise do livro didático.

Foi possível perceber que em alguns enunciados existe a inserção de linguagem inclusiva sendo utilizadas expressões como “a turma”; “estudantes” ao invés dos genéricos “os alunos”, ou “seus colegas”, todavia ainda está distante de ser uma realidade majoritária nos enunciados das atividades propostas pela dupla organizadora.

A seguir, os efeitos de sentido devem ser observados na tabela 2 com o quantitativo e a porcentagem de seus eventos nos enunciados analisados, mostrando como o apagamento do gênero social feminino é alto até em um livro que foi aprovado pelo PNLD, mesmo trazendo expressões que podem ser consideradas inclusivas, ainda há um longo caminho a percorrer. É importante que esses livros sejam inclusivos de fato, que quem os organize não tenha uma mera visão de aspectos mercadológicos e capitalistas, com frases ou imagens para se venderem com pautas importantes tratadas de modo superficial. A linguagem e as abordagens presentes nos livros precisam garantir a inclusão, de fato.

**Tabela 2** - Efeitos de sentido

Efeitos de Sentido	Masculino Genérico	Expressões Neutras	Porcentagem
Apagamento do gênero social feminino	20	-	66,6%
Destaque da importância do gênero masculino.	5	-	16,6%
Preservação do status cultural de um grupo na realização de uma atividade	1	-	3,3%
Neutralização da distinção de gênero social.	-	12	40%
Indefinição do gênero social a que a expressão se refere	-	8	26,66%

Fonte: elaboração da autora e do autor.

Em alguns enunciados havia mais de um exemplo de efeitos de sentido com uso do masculino genérico. Era possível perceber o apagamento do gênero social feminino e o destaque da importância do gênero masculino, pois ao mesmo tempo em que excluíam as alunas do enunciado, por exemplo, também evidenciavam o gênero masculino utilizando-os como base para a representação de toda e qualquer profissão, reafirmando o lugar do homem como ser universal.

Na utilização de uma linguagem neutra, que não dá destaque para nenhum gênero, percebe-se como a língua portuguesa garante expressões que podem ser aplicadas nas frases em nosso cotidiano sem que haja um desconforto ou um acréscimo de palavras para que qualquer gênero caiba no discurso. A necessidade de definir um gênero e tomar o masculino para a generalização foi uma característica aprendida que pode ser reformulada com a utilização da linguagem inclusiva. A neutralização não garante a equidade de gênero na sociedade, pois não garante que as mulheres sejam percebidas e valorizadas no discurso, mas sua ocorrência já auxilia na reflexão sobre os usos privilegiados das formas no masculino.

O que pode ser observado com essas situações é que é possível ter uma escrita inclusiva, sem uso do masculino genérico, basta um olhar atento sobre a temática social que perpassa o uso da língua e de suas regras gramaticais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das análises fica evidente que o caráter social da língua atravessa suas regras de uso e sua evolução temporal, uma vez que a língua não fica estagnada, ela é viva, movimenta-se, transforma-se e auxilia na construção da sociedade em que vivemos, visto que é um elemento essencial dessa sociedade. A língua possui um papel fundamental na comunicação e é capaz de exprimir um discurso sem discriminação, sem generalização e abraçando suas/seus falantes.

A proposta deste trabalho foi a de chamar à atenção para os aspectos sociais que estão presentes na língua e como perpassam as regras gramaticais, alertando sobre como o machismo presente na sociedade também deixa as suas marcas na língua e como isso é inconscientemente naturalizado no seu uso. Uma vez que temos um potencial inclusivo em nossa língua, vamos utilizá-lo, não vamos ficar à mercê de padrões comunicativos que foram criados há tanto tempo, quando não deixavam mulheres participarem ativamente de sua construção.

Não foi nossa pretensão fazer uma transposição do masculino genérico para o feminino genérico para ser utilizado no discurso, mas sim questionar a presença de um padrão que traz o apagamento de um gênero e suas causas. A ideia é utilizar as várias possibilidades que a língua portuguesa tem de incluir todas as pessoas no contexto da fala, independente do gênero.

A utilização de uma linguagem inclusiva na sala de aula naturalizada pelo quadro docente e por estudantes pode contribuir significativamente para reflexão sobre a sociedade, o que pode resultar na obsolescência do masculino genérico, cujas repercussões podem ser objeto de estudo de outras pesquisas futuras.

A língua portuguesa com toda a sua dinâmica e complexidade permite inserir quem quiser na comunicação que desejar, por isso, cabe uma análise gramatical de seus padrões arcaicos e um olhar crítico e social para a amplitude e abrangência que esse fato social, que é a língua, pode contemplar.

Assim, fica a reflexão sobre a importância de se preocupar com quem estamos excluindo em um discurso, quantas mulheres que são

apagadas da história por um padrão, são excluídas de atividades por uma regra e são silenciadas por uma generalização. Atentar para os aspectos sociais que nos rodeiam e perceber as áreas que alcançam, é essencial para uma transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. 21.076. **Lei nº 21.076**, de 24 de fevereiro de 1932. Código Eleitoral. 24 fev. 1932.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1934.

BRASIL. 12.605. **Lei nº 12.605**, de 3 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. 3 abr. 2012.

CRENSHAW, Kimberlè. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

DUBOIS, Jean et alii. **Dicionário de linguística**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

DRUMONT, M. P. **Elementos Para Uma Análise do Machismo**. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

FEMINISMO. In.: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/feminismo/>>. Acesso em: 21 de mai de 2021.

FEMISMO. In.: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/femismo/>>. Acesso em: 21 de mai de 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANÇA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão**, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

FRANÇA. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**, 1791. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

KURY, Adriano da Gama. **Para falar e escrever melhor o português**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

MACHISMO. In.: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/machismo/>>. Acesso em: 21 de mai de 2021.

PATRIARCADO. In.: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/patriarcado/>>. Acesso em: 21 de mai de 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**.1995.

SINISCALCHI, Cristiane; WILTON, Ormundo. **Se liga na língua: Produção de texto e Linguagem**.6oAno. São Paulo: Moderna, 2018.

# CAPÍTULO 6



# PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

*Elisângela da Cruz Silva*  
(Polo de Duas Estradas/ PB)<sup>17</sup>

*Cirineu Cecote Stein*  
(DLPL/CCHLA)

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, publicado em sua última versão no final de 2018 pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Esse documento se propõe como referência didático-pedagógico curricular para a Educação Básica (EB), nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996). Por consequência, a BNCC se constitui em uma Política Educacional na medida em que servirá

---

<sup>17</sup> Título do Trabalho de Conclusão de Curso: Propostas didático-pedagógicas e curriculares de ensino de produção de textos escritos da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Data de defesa: 15/06/2021

de documento base para a (re)construção das propostas didático-pedagógicas e curriculares das escolas da EB em suas diversas áreas de conhecimento (BRASIL, 1996; 2018).

Esse documento apresenta aprendizagens, objetos de conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes do Ensino Médio (EM) por meio dos eixos de ensino Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica<sup>18</sup>, os quais são diluídos e organizados em campos de atuação social.

Nesta pesquisa, optamos pela investigação do objeto Produção textual escrita pertencente ao eixo Produção de Textos do componente curricular de Língua Portuguesa (LP) do EM. Esse Eixo pertence a um dos eixos integradores de ensino de LP presente na BNCC (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, concentraremos nossa investigação nas propostas didático-pedagógicas indicadas para a produção de textos escritos no EM.

Para a investigação desse objeto, buscamos resposta à seguinte questão-problema: *Quais são as propostas didático-pedagógicas e curriculares de ensino de produção textual escrita do componente curricular de LP presentes na BNCC (2018) do EM da EB?* Este objeto se insere no tema *Política Educacional e o Ensino de Língua Portuguesa*, que se encontra situado na *Área de Língua e Linguística*.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral *analisar as propostas didático-pedagógicas e curriculares para o ensino de Produção de Textos escritos no componente curricular de LP da BNCC (2018) do EM*. Como objetivos específicos, temos: *verificar a organização da*

---

<sup>18</sup> Os eixos de ensino de LP serão abordados brevemente na seção 3, intitulada Organização do componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio.

*BNCC (2018) para o componente curricular de LP do EM e compreender o ensino da escrita na BNCC (2018) de LP do EM.*

A relevância desta pesquisa se consubstancia por investigar um objeto ainda em exploração científica, dada a recente publicação desse documento. Nesse sentido, buscaremos contribuir com uma produção de conhecimento reveladora da intencionalidade curricular dessa Política Educacional sobre o ensino de produção de textos. Essa investigação também permitirá uma aproximação e uma compreensão de possíveis desdobramentos em ações pedagógicas e em políticas educacionais no cenário nacional balizadas na BNCC.

A fim de fundamentar nossa análise a respeito da produção de textos, buscamos subsídios em Antunes (2003; 2005), Geraldi (1999) e Koch e Elias (2010). Quanto às propostas didático-pedagógicas, consideramos Libâneo (2013). Para a realização desta pesquisa, utilizamos como referencial teórico Bortoni-Ricardo (2008), Brasil (2018; 1996), Gil (2002) e Trivifios (1987).

Este trabalho está organizado em três seções: (1) *Introdução*, que apresenta, de maneira geral, o objeto de investigação, a questão-problema, os objetivos geral e específicos, que subsidiaram o processo investigativo da pesquisa e a estrutura deste trabalho; (2) *A Base Nacional Comum Curricular e as propostas didático-pedagógicas para o ensino da escrita no Ensino Médio*, em que apresentamos a metodologia, a fundamentação teórica, a organização do *corpus* de análise, e realizamos a análise das propostas didático-pedagógicas identificadas nesse documento; (3) *Considerações Finais*, em que discorreremos sobre as conclusões desta pesquisa; e, por fim, as *Referências* consultadas.

## **A base nacional comum curricular e as propostas didático-pedagógicas para o ensino da escrita no ensino médio**

Nesta seção, inicialmente, apresentamos a teoria-base e o percurso metodológico de pesquisa. Em seguida, na *Fundamentação Teórica*, expomos conceitos acerca da produção textual escrita. Logo após, discorremos, de forma breve, sobre a organização do componente de LP do EM. Após isso, analisamos as propostas didático-pedagógicas de ensino de escrita identificadas na BNCC de LP do EM.

### **METODOLOGIA**

Como referencial teórico-metodológico, para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador o entendimento, a interpretação e a descrição de conteúdos e de fenômenos inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Os procedimentos metodológicos adotados se fundamentam na pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo. A pesquisa descritiva apresenta, de modo exato, fatos e fenômenos de uma realidade específica, o que demanda do pesquisador a organização de uma série de informações sobre o objeto que deseja pesquisar (TRIVIFIOS, 1987).

No que se refere ao tipo de pesquisa, podemos caracterizá-la como documental, visto que o objeto analisado é um documento oficial de ensino, neste caso, a BNCC de LP do EM. Portanto, a coleta de dados realizou-se a partir desta fonte de informações. Além disso, realizamos uma pesquisa e/ou levantamento bibliográfico (GIL, 2002), em que selecionamos contribuições teóricas para o estudo de nosso objeto.

Em relação ao nosso *corpus* de análise, interpretamos o conteúdo da BNCC (2018), procurando compreender sua organização e perceber propostas didático-pedagógicas de produção de textos escritos. Para isso, a partir de orientações de Gil (2002), inicialmente, percorremos a fase de estudo e leitura exploratória do referido documento, procurando selecionar e organizar as unidades de análise. Posteriormente, procedemos à análise, ao tratamento, às inferências e à interpretação dos dados.

A análise do material linguístico sucedeu-se a partir de leituras recorrentes das subseções 5.1.2 *Língua Portuguesa* (p. 498-504) e 5.1.2.1 *Língua Portuguesa no Ensino Médio: Campos de atuação social, competências específicas e habilidades* (p. 505-526), de forma exploratória, crítica, analítica, seletiva e interpretativa (GIL, 2002), buscando identificar as propostas de ensino de escrita presentes no mencionado documento.

No componente curricular de LP do EM, identificamos sete propostas didático-pedagógicas que se relacionam a dezoito habilidades diferentes, as quais fazem referências diretas ao processo de escrita. As propostas foram construídas a partir da proximidade de conteúdo e aprendizagem das habilidades que tratam da produção

de textos. Essas propostas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo (GIL, 2002).

De acordo com Gil (2002), a técnica de Análise de Conteúdo é um procedimento importante em pesquisa qualitativa de cunho documental, uma vez que proporciona ao pesquisador a interpretação e a descrição de um assunto em determinado documento. Consideramos a importância de se interpretar a BNCC (2018), sobretudo para entender sua funcionalidade na educação escolar.

Para tanto, em conformidade com a teoria-base e a concepção metodológica dessa pesquisa, seguiremos o seguinte percurso metodológico: inicialmente, organizaremos as propostas de escrita em uma tabela (Quadro 1), com suas respectivas habilidades e competências específicas. Em seguida, apresentaremos e descreveremos o conteúdo desta tabela. Após isso, procederemos à interpretação e à análise das propostas, procurando estabelecer relações entre elas, de acordo com os objetivos deste trabalho e o corpo teórico adotado.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A escrita é uma atividade que faz parte dos diferentes contextos sociocomunicativos dos falantes, seja no ato de ler, seja no de escrever textos diversos. Consiste em uma importante prática de inserção social. Embora o contato com a escrita ocorra em situações

anteriores à escolarização, geralmente é ensinada em instituições de educação escolar quando se inicia o processo de alfabetização.

É fundamental que o ensino dessa modalidade de uso da língua, em aulas de língua materna, realize-se de modo proveitoso e relevante. Ele precisa buscar contribuir para a formação crítica de alunos quanto às múltiplas possibilidades de se construir textos escritos coerentes e coesos, em conformidade com as situações sociais. Trata-se de proporcionar uma aprendizagem eficiente e significativa em sala de aula.

Os objetivos de ensino e aprendizado de LP, como afirma Geraldi (1999), em segunda edição de *O texto na sala de aula*, de 1984, demandam uma concepção de linguagem e uma opção metodológica que inclui uma “teoria de compreensão e interpretação da realidade” (p. 40). Isso significa dizer que, em toda atividade pedagógica de ensino de língua materna, encontra-se subjacente, de modo implícito ou intuitivo, uma determinada concepção de língua. Esta possibilita a definição de objetivos, a seleção de objetos de estudo e a escolha dos procedimentos mais adequados para se trabalhar os objetos de ensino-aprendizagem em LP (ANTUNES, 2003).

Geraldi (1999) salienta que existem três concepções de linguagem: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como forma de interação*. Estas perpassam o ensino de Português e relacionam-se às diferentes concepções de escrita, de texto e de sujeito escritor.

Na *linguagem como expressão do pensamento*, a língua é vista como representação mental de um sujeito psicológico e individual. Este é tido como um ego, controlador de seus atos

e de seu dizer. O texto é percebido como um produto lógico do pensamento. A escrita apresenta foco no escritor, cuja função é apenas expressar pensamentos e intenções de um sujeito absoluto, dono de sua vontade. Desconsideram-se, portanto, as experiências e os conhecimentos do leitor na prática de escrita, bem como a interação que envolve esse processo (KOCH; ELIAS, 2010).

*A linguagem como instrumento de comunicação* compreende a língua como código, sistema de signos pronto e acabado. Para escrever um bom texto, o produtor precisa apreender esse código e suas regras. O sujeito é visto como pré-determinado pelo sistema. Tem-se a noção de texto como mero produto de uma codificação a ser decodificado pelo leitor. Nessa concepção, a escrita é uma prática de foco na língua, no domínio das normas gramaticais. O escritor deve se apropriar dos conhecimentos da norma padrão e transferi-los adequadamente durante o processo de elaboração de texto (KOCH; ELIAS, 2010).

Na *linguagem como forma de interação*, surge o conceito de escrita como produção textual. Para sua realização, torna-se necessário que o produtor acione conhecimentos e mobilize diferentes estratégias discursivas (KOCH; ELIAS, 2010). Nessa tendência teórica, a interação entre o escritor e o leitor é o objetivo principal da escrita.

Nessa concepção interacional/dialógica da língua, o produtor e o leitor são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Considera-se o texto como um evento comunicativo constituído de aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Com efeito, os textos, orais ou escritos, são parte constituinte da comunicação humana. É por meio deles que os falantes efetivamente interagem, dialogam, expressam opiniões, transmitem informações, argumentam, persuadem, sempre em torno de um processo interativo de construção mútua de significados.

Assim, as estratégias utilizadas pelo sujeito que escreve implicam a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; a seleção, a organização e o desenvolvimento das ideias, a fim de assegurar a continuidade e a progressão do tema; o equilíbrio entre informações explícitas e implícitas; e a revisão da escrita no decorrer de todo o processo, levando em conta os objetivos da produção e a interação que o escritor pretende estabelecer com seu leitor (KOCH; ELIAS, 2010).

Segundo Antunes (2005), escrever é uma atividade de cooperação entre o autor e o leitor, os quais, em conjunto, constroem os sentidos do texto. Escrever consiste em uma atividade contextualizada com as condições de produção e de recepção; é uma prática necessariamente textual, tematicamente orientada e intencionalmente definida.

No processo de produção textual, para Koch e Elias (2010, p. 36), o “sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor)”, com um determinado propósito comunicativo. Dessa forma, o objetivo de escrever, como toda atividade interativa, é expressar intenções e estabelecer uma comunicação, um diálogo com um leitor do texto.

Antunes (2003) afirma que o mais importante, além dos conhecimentos gramaticais (linguísticos e lexicais), é *ter o que dizer*

em um texto. Esta é a condição prévia para se obter êxito no ato de escrever. Desse modo, percebe-se que apenas ter o domínio da ortografia não é suficiente para se construir bons textos, sendo necessário ter ideias e desenvolvê-las de forma coesa e coerente.

Sendo assim, em conformidade com Antunes (2003), “quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está em *interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (p. 46, grifos da autora).

Nesse sentido, em cada momento da escrita, o leitor deve ser considerado, pois, baseado nos conhecimentos que este supostamente possui, o sujeito pode adequar seu texto de forma precisa e interativa. Dessa forma, o ensino da escrita pode ser desempenhado de modo mais significativo em aulas de língua materna.

Conforme Antunes (2003), o processo de escrever, na perspectiva interacional, envolve três etapas: a *Etapa do Planejamento*, a *Etapa da Escrita* propriamente dita e a *Etapa da Revisão e Reescrita* do texto, as quais são interdependentes e intercomplementares. A *Etapa do Planejamento* diz respeito à delimitação do tema, escolha dos objetivos e do gênero, considerando a condição dos leitores. A *Etapa da Escrita* corresponde à ação de escrever o que foi planejado, implica a seleção das palavras, a organização do texto, conforme as condições concretas da situação comunicativa. A *Etapa da Revisão e Reescrita* é o momento de se analisar o que foi escrito, verificar o atendimento dos objetivos, a coesão, a coerência e a clareza no desenvolvimento das ideias (ANTUNES, 2003).

Nessa linha, é preciso considerar, portanto, que os professores de LP devem estimular a produção textual escrita através de situações reais de uso da língua. É indispensável proporcionar reflexões críticas que possam auxiliar os alunos a pensar no que dizer e em como expressar uma dada informação aos seus leitores. Por isso, é importante que o docente realize pesquisas, busque métodos e teorias de ensino que possam qualificar suas práticas pedagógicas.

À vista disso, a atividade de escrita deve ser realizada com base em gêneros particulares de textos. A produção textual varia de acordo com a configuração de cada gênero textual/discursivo e de suas funções sociais. Os gêneros são formas de comunicação oral ou escrita que o homem utiliza para a interação social. Nesse sentido, torna-se fundamental a apropriação dos gêneros discursivos em sala de aula, uma vez que ela promoverá a inserção dos alunos nas diferentes práticas de socialização. Esta afirmação implica a importância de se conhecer diferentes gêneros e suas funções sociais como uma forma de se entrosar na sociedade. O estudo com os gêneros contribui para o domínio da língua e de suas funções sociais, formando alunos que possam corresponder às exigências linguísticas sociais em que estão inseridos.

A BNCC, ao apresentar diretrizes didático-pedagógicas para o ensino de LP, assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e atribui centralidade ao texto como objeto de ensino de língua materna (BRASIL, 2018). Essa perspectiva busca considerar o funcionamento social da língua e incluir a produção de textos como uma prática sociocultural. Assim, o trabalho didático com a produção

escrita precisa partir do enunciado e de suas condições de produção, tidos como essenciais para se compreender e produzir bons textos.

## **Organização do componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio**

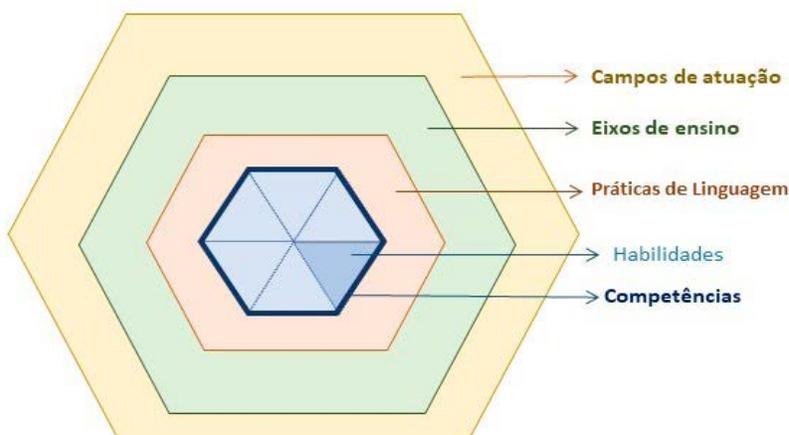
A BNCC (2018) situa o componente curricular de LP do EM na Área de Linguagens e suas Tecnologias. Esse documento se propõe em continuidade às aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental (EF), assumindo uma perspectiva de progressão das aprendizagens. Justifica essa opção alegando o desenvolvimento de novas aprendizagens e foco na formação de sujeitos criativos, críticos, autônomos e responsáveis (BRASIL, 2018).

No entanto, em consequência dessa perspectiva, os eixos de ensino que integram o componente de LP do EM não recebem uma abordagem detalhada e conceitual. De fato, para que os professores possam se contextualizar quanto às propostas didático-pedagógicas de ensino presentes na BNCC, devem estudar o documento de LP do EF e o do EM de forma complementar.

Segundo a BNCC, os eixos de integração do componente de LP do EM se constituem das práticas de linguagem propostas para o EF, as quais são: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018). Essas práticas são diluídas e organizadas em campos de atuação social que também

estão em relação com os campos propostos em LP do EF. A Figura 1, a seguir, apresenta a organização do componente de LP do EM.

**Figura 1:** Organização do componente de LP do EM a partir das relações entre campos de atuação, eixos de ensino, práticas de linguagem, habilidades e competências.



Fonte: Elaboração dos autores com base na BNCC (2018).

Com base na Figura 1, o componente de LP do EM está organizado por campos de atuação social, em que são situados os eixos de ensino e as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Relacionadas a essas práticas, encontram-se habilidades que possibilitam o desenvolvimento de competências específicas da Área de Linguagens.

A BNCC (2018) define os campos de atuação social como os contextos e/ou situações sociais de uso da língua. O documento de LP do EM estabelece cinco campos de atuação, a saber: *Campo da vida pessoal*, *Campo de atuação na vida pública*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico-midiático* e *Campo artístico-literário*.

O *Campo da vida pessoal* propõe o desenvolvimento de aprendizagens e análises críticas que visam a construção da identidade, do protagonismo e dos projetos de vida dos estudantes. O *Campo de atuação na vida pública* indica a produção de textos legais, sócio e historicamente situados. O *Campo das práticas de estudo e pesquisa* busca o desenvolvimento de habilidades relativas ao estudo, análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa. O *Campo jornalístico-midiático* propõe o trato com a informação e opinião, objetivando a ampliação da autonomia dos alunos e a compreensão de formas de persuasão do discurso publicitário e do apelo ao consumo. O *Campo artístico-literário* possui foco na formação do leitor literário e no desenvolvimento da fruição (BRASIL, 2018).

Os eixos de ensino se relacionam a práticas de linguagem situadas. Essas estão relacionadas às atividades sociais de uso da língua e devem ampliar capacidades de uso linguístico em diferentes situações sociocomunicativas. O eixo *Leitura* envolve as práticas linguísticas resultantes da interação ativa do leitor com os textos. O eixo *Produção de Textos* compreende as práticas sociais de escrita, produções orais e multissemióticas de forma interativa e autoral e com diversas finalidades e projetos enunciativos. O eixo *Oralidade* diz respeito às práticas que se realizam em situação oral. O eixo *Análise*

*Linguística/Semiótica* corresponde aos procedimentos e estratégias (meta)cognitivas envolvidos na análise da materialização dos textos em situações de leitura e de produção (BRASIL, 2018).

As habilidades, por sua vez, constituem aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas nos alunos em diversos contextos escolares (BRASIL, 2018). No EM, as habilidades se relacionam a diferentes objetos de conhecimento, aprendizagens e conteúdos indicados para o ensino de LP, e contribuem para o desenvolvimento de competências específicas da área.

Conforme a BNCC (2018), as competências<sup>19</sup> indicam claramente o que

os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse sentido, a BNCC supõe a autonomia dos alunos do EM no uso da língua/linguagem. Logo, compete ao EM aprofundar as análises sobre as linguagens e seus funcionamentos e intensificar as perspectivas crítico-analíticas das práticas linguísticas e sociais, sobretudo, das práticas contemporâneas de linguagem referentes à cultura digital e às culturas juvenis (BRASIL, 2018).

---

<sup>19</sup> Para maiores detalhes a respeito das competências específicas de LP, sugerimos uma consulta às páginas 491 a 497 da Área de Linguagens da BNCC do EM.

## **As propostas didático-pedagógicas e curriculares de ensino de produção de textos escritos do componente curricular de Língua Portuguesa presentes na BNCC (2018) do Ensino Médio**

Segundo Antunes (2003), o trabalho com a produção textual, na perspectiva interacional, deve promover uma escrita de autoria dos discentes. Esses devem se perceber sujeitos dos textos que produzem e que circulam na escola e escrever com propósitos comunicativos bem definidos, exercendo a participação social pelo recurso da escrita.

A atividade de escrita, constituindo-se de uma prática socialmente relevante e diversificada, deve realizar-se de maneira contextualizada e produtiva. Antunes (2003) evidencia que

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

Como se percebe no trecho, as propostas didático-pedagógicas de ensino de produção textual escrita devem realizar-se através dos gêneros textuais que circulam na sociedade e relacionar-se às realidades socioculturais de funcionamento da língua, posicionando

os estudantes como sujeitos da aprendizagem. Mas, o que são propostas didático-pedagógicas?

Com base em Libâneo (2013), compreendemos por proposta didático-pedagógica o planejamento de aprendizagens organizadas. Essas têm por finalidade a construção de conhecimentos, habilidades e normas de convivência social, por meio da propositura de uma organização sistematizada, intencional e planejada de objetivos específicos para a aprendizagem escolar.

O aspecto pedagógico envolve um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizar a assimilação de conhecimentos e de experiências no processo de ensino em sala de aula, possibilitando a efetivação da prática educativa. O caráter pedagógico da prática educativa ocorre como ação consciente, intencional e planejada de objetivos e métodos estabelecidos, considerando o tipo de sujeito que se pretende formar e o modelo de sociedade que se deseja (LIBÂNEO, 2013).

Assim como o procedimento pedagógico faz parte da área de conhecimentos da Pedagogia, o aspecto didático pertence ao campo da Didática e relaciona-se às metodologias específicas de ensino. A Didática tem como função orientar os conteúdos e métodos próprios em função de objetivos de ensino e aprendizado, considerando o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. O processo didático e o pedagógico apresentam relações complementares e auxiliares na prática docente e resultam em orientações teóricas e procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem, a fim de assegurar o trabalho pedagógico de sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

A BNCC (2018) de LP do EM se insere no campo pedagógico e didático como um documento de referência curricular, sob o argumento de atender o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Esse documento explicita conteúdos, aprendizagens e objetivos de ensino de escrita, com o propósito de nortear e de orientar as práticas pedagógicas dos professores.

No contexto do documento da BNCC, as propostas didático-pedagógicas de ensino de produção de textos escritos são explicitadas de maneira direta ou indireta na tessitura enunciativa de sua organização para o componente curricular de LP do EM. Compreendemos por diretas aquelas que são mencionadas de forma objetiva e expressa. São claramente identificáveis nos campos de atuação ao passo que se relacionam à prática de produção de textos. Por sua vez, as indiretas são inferências elaboradas pelo conjunto de elementos discursivos presentes de modo diluído no componente de LP do EM. Por consequência, é possível que parte das propostas didático-pedagógicas indiretas não sejam percebidas no transcurso de escrita deste trabalho.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as propostas de ensino de produção textual escrita explicitadas diretamente pela BNCC (2018) de LP do EM.

**QUADRO 1:** Propostas didático-pedagógicas e curriculares de ensino de escrita da BNCC (2018) de LP do EM.

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	BNCC		
	HABILIDADE(S)	COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
Produção de textos para plataforma digital.	(EM13LP17); (EM13LP18); (EM13LP19); (EM13LP21); (EM13LP43); (EM13LP45).	1, 3, 6, 7	Todos os campos de atuação social; Campo da vida pessoal; Campo jornalístico-midiático.
Estratégias de produção: planejamento, escrita, revisão, edição e reescrita do texto, considerando suas condições de produção e circulação.	(EM13LP01); (EM13LP15).	1, 2, 3	Todos os campos de atuação social.
Relação entre as partes do texto.	(EM13LP02).	1	Todos os campos de atuação social.
Relação entre textos: uso de paráfrases e citações devidamente marcadas.	(EM13LP04); (EM13LP12); (EM13LP29).	1, 2, 3, 7	Todos os campos de atuação social; Campo das práticas de estudo e pesquisa.

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	BNCC		
	HABILIDADE(S)	COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
Produção de textos de divulgação científica: apropriação de procedimentos de pesquisa.	(EM13LP30); (EM13LP33); (EM13LP34).	3, 7	Campo das práticas de estudo e pesquisa.
Produção de textos reivindicatórios e normativos.	(EM13LP27).	3	Campo de atuação na vida pública.
Estratégia de escrita: produção de textos apreciativos.	(EM13LP53); (EM13LP54).	1, 3	Campo artístico-literário.

Fonte: Elaboração dos autores com base na BNCC (2018).

O Quadro 1 especifica sete propostas didático-pedagógicas de produção textual escrita a serem trabalhadas em LP da BNCC (2018) do EM, a saber: 1) *Produção de textos para plataforma digital*; 2) *Estratégias de produção: planejamento, escrita, revisão, edição e reescrita do texto, considerando suas condições de produção e circulação*; 3) *Relação entre as partes do texto*; 4) *Relação entre textos: uso de paráfrases e citações devidamente marcadas*; 5) *Produção de textos de divulgação científica: apropriação de procedimentos de pesquisa*; 6) *Produção de textos reivindicatórios e normativos*; e, 7) *Estratégia de escrita: produção de textos apreciativos*.

Para cada proposta especificada, são relacionadas habilidades de produção de textos escritos em LP. No geral, observamos o uso de dezoito habilidades diferentes, entre as quais é possível perceber aproximações e relações, bem como entre elas e as propostas didático-

pedagógicas. As competências específicas e os campos de atuação social contextualizam as habilidades apresentadas.

A primeira proposta, *Produção de textos para plataforma digital*, contempla seis habilidades: (EM13LP17), (EM13LP18), (EM13LP19), (EM13LP21), (EM13LP43) e (EM13LP45). Essa proposta orienta um trabalho de escrita a partir dos diferentes gêneros que circulam em ambientes digitais. De fato, os gêneros da cultura digital e da cultura juvenil já são indicados no ensino da produção textual em LP do EF, mas recebem ênfase no EM.

As habilidades dessa proposta referem-se às práticas de produzir e de publicar textos escritos, multissemióticos e multimodais em várias mídias e redes sociais. Conforme os contextos enunciativos dessas habilidades, escrever se torna uma atividade interativa, cujo sujeito produtor deve expressar ideias, compartilhar gostos e afinidades, tendo em mente um público leitor próprio do mundo tecnológico digital.

A BNCC (2018) indica que os estudantes do EM produzam textos escritos e multimidiáticos de maneira autoral e coletiva e com diversas finalidades comunicativas. Os textos produzidos pelos alunos devem ter como suporte de circulação as mídias e/ou redes sociais, com o intuito de intensificar as vivências dos alunos com as novas tecnologias e possibilitar-lhes o trato com o diverso e o debate de ideias (BRASIL, 2018).

Para o ensino da escrita, o documento recomenda que seja realizada a elaboração de roteiros, com finalidade de se produzir e divulgar vídeos variados, apresentações teatrais e narrativas

multimídias. Essa prática busca o envolvimento dinâmico nas redes e propicia a construção de sentidos coletivos (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a produção do texto na BNCC realiza-se através da utilização de softwares de edição de textos, de vídeos, de fotos e áudios e de ferramentas e de ambientes coletivos. Os estudantes devem explorar os mecanismos e os efeitos disponíveis nos dispositivos tecnológicos e apropriar-se de práticas e de produções colaborativas de escrita (BRASIL, 2018). Logo, os alunos devem desenvolver novas habilidades para manusear programas e usar diversos recursos tecnológicos em sala de aula.

O documento estabelece ainda que, na prática de escrita, os alunos do EM realizem produções de textos de apresentação a partir de objetivos bem definidos, os quais visem à manifestação de perspectivas e de opiniões sobre si, considerando diferentes situações e propósitos (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a escrita deve ser ensinada como prática dinâmica e buscar inserir os jovens nos ambientes tecnológicos de forma significativa. Para isso, os alunos precisam organizar apresentações pessoais, expondo interesses, sentimentos e informações sobre si mesmos e partilhá-las com o outro de forma autônoma, exercendo protagonismo nas redes (BRASIL, 2018). Nesse processo de interações com leitores virtuais, os estudantes são solicitados a escolher argumentos, de maneira a configurar adequadamente seus textos, conforme o que se deseja transmitir.

Assim, a BNCC contempla a produção de textos como expressão de ideias. O documento indica, portanto, a construção de gêneros discursivos próprios das culturas midiáticas e juvenis.

Ressalta a importância de realização de uma escrita colaborativa, que objetive combater a disseminação de informações falsas e priorize a responsabilidade e a ética.

Os gêneros discursivos contemplados pelo documento envolvem a produção e a socialização de narrativas multimídias e transmídias, documentários, revistas culturais, fanzines, e-zines, textos de apresentação como perfis variados, biodata, currículo web (BRASIL, 2018).

Na BNCC (2018), a escrita é também concretizada na atividade de compartilhar publicações afins, que divulguem, comentem e avaliem músicas, jogos, filmes, quadrinhos, livros e peças teatrais, assim como outras produções da cultura juvenil, tendo em mente os demais elementos constitutivos dos gêneros digitais.

Nessa perspectiva, o ensino de escrita procura atribuir aos jovens uma atuação responsável e ética em suas práticas comunicativas. Ademais, posiciona-os como autores e construtores das redes e ambientes digitais enquanto produzem e socializam seus textos, divulgando tendências, perspectivas e identificando afinidades entre os sujeitos do processo comunicativo.

No entanto, o documento esclarece que a produção textual precisa ser realizada de maneira fundamentada e sensata. No processo de ensino, os alunos devem atuar de forma crítica, criativa e solidária na produção e na distribuição de comentários, textos noticiosos e artigos de opinião nas redes. Nessa acepção, para um envolvimento significativo na escrita, é necessário que essa atividade se baseie em temas e acontecimentos locais e/ou mundiais de interesse dos jovens do EM. Desse modo, é necessário trabalhar a escrita de

notícias, reportagens multimidiáticas, documentários, artigos e textos apreciativos sobre produções culturais, como resenhas e ensaios e outras maneiras de expressão das culturas juvenis (BRASIL, 2018).

As habilidades dessa proposta se articulam no que se refere à necessidade de planejamento de textos informativos e argumentativos próprios das culturas juvenis para publicação em mídias digitais. Nesse sentido, tem-se um ensino de escrita que propicia ao produtor planejar a escrita de seu texto, considerando o suporte digital de circulação, devendo saber organizar as ideias na estrutura textual em função de um público também juvenil.

Compreende-se que a escrita se torna uma prática de exposição e socialização de intencionalidades comunicativas e de opiniões diversas que envolvam assuntos de interesse individual e coletivo. Essa atividade deve ocorrer de forma crítica e objetiva, visando a construção de múltiplos sentidos.

Essa proposta didático-pedagógica de ensino de escrita possibilita aos jovens engajarem-se nas mídias e redes de uma forma interativa, dinâmica e efetiva, tendo em vista que a maioria dos alunos já possuem acesso a esses ambientes fora do espaço escolar. No entanto, pressupõe a aquisição e o desenvolvimento de capacidades para o manuseio de softwares, de programas e de ferramentas de edição de textos.

Além disso, no trabalho didático-pedagógico de escrita, cabe ao professor fazer uso adequado das ferramentas tecnológicas, buscando organizar aulas instigantes que possam proporcionar aos alunos a exploração das diferentes possibilidades de produção de

gêneros, visando à inserção adequada dos jovens nos contextos midiáticos.

Dessa forma, o ensino da escrita na BNCC envolve produções de gêneros textuais/discursivos específicos das culturas dos jovens presentes, muitas vezes, no meio sociocultural dos alunos. As habilidades dessa proposta podem contribuir para inserir os estudantes do EM, de forma significativa e dinâmica, nos ambientes digitais, enquanto possibilitarem a construção crítica e coletiva de conhecimentos.

A segunda proposta, *Estratégias de produção: planejamento, escrita, revisão, edição e reescrita do texto*, compreende as habilidades (EM13LP01) e (EM13LP15). Contempla o ensino das diferentes etapas de construção dos textos. Tal recomendação também perpassa, direta ou indiretamente, as demais habilidades e propostas elencadas neste trabalho.

As habilidades dessa proposta dizem respeito às atividades de planejar, de escrever, revisar, reescrever e editar o texto. Segundo a BNCC (2018), é necessário que os alunos se apropriem dos procedimentos de escrita para ampliar as possibilidades de construção de sentidos. Assim, é importante analisar o contexto em que o texto será produzido e circulará, para garantir a adequação da produção à situação comunicativa.

A BNCC (2018) estabelece que o ensino da escrita se realize com base nas diversas etapas e procedimentos próprios do processo de escrita, tendo em mente as condições de produção e o contexto sócio-histórico de circulação do texto. A escrita pressupõe um leitor, elaboração de objetivos de produção, seleção do gênero e

da variedade linguística, os quais devem ser apropriados ao contexto sociocultural em que o texto irá circular (BRASIL, 2018).

Com efeito, a produção textual assume diferentes formas, a depender das diferentes funções que almeja cumprir nas situações específicas de uso da língua. É importante que o ensino-aprendizado das etapas de realização da escrita, enquanto atividade interativa, busque tornar o sujeito autor de seu discurso.

Sendo assim, o trabalho didático-pedagógico, a partir das etapas de construção textual, constitui processo indispensável para a formação crítica dos alunos, pois busca estimulá-los a pensar no que dizer e em como expressar seus pontos de vista, considerando os conhecimentos dos possíveis leitores dos seus textos.

Nessa perspectiva, o ensino da produção textual propicia uma escrita de autoria dos alunos, enquanto os posiciona como sujeitos ativos, que refletem, argumentam, expressam ideias, de modo coerente e coeso, em textos direcionados ao um outro, que é também ativo e cooperante. Com isso, objetiva-se a construção de um bom texto escrito e multissemiótico.

Segundo a BNCC (2018), a elaboração de um bom texto envolve o emprego apropriado de aspectos notacionais, como ortografia padrão, pontuação adequada, procedimentos de concordância nominal e verbal, entre outros. Percebe-se que, para o documento, também é importante a aplicação de mecanismos linguísticos na produção de textos, dando prioridade ao domínio gramatical, que contribui para a organização lógica e estrutural das ideias.

O documento determina que o ensino de escrita abarque a compreensão, a análise e a reflexão do contexto comunicativo e

histórico de circulação do texto. A partir disso, devem-se levar em conta os pontos de vista, as expectativas de enunciação, a época de produção e o papel social do autor. Para o documento, trata-se de ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análises críticas, para que os textos produzidos sejam adequados a diversas situações (BRASIL, 2018).

Essa segunda proposta didático-pedagógica proporciona um ensino de escrita contextualizado com as realidades socioculturais de uso da língua. Nesse sentido, o texto elaborado possui função social específica. Suas habilidades abarcam práticas de escrita condizentes com a natureza interativa da linguagem, tornando também a escrita uma prática social.

Dessa forma, a atividade de escrever demanda do produtor do texto a capacidade de analisar e de tomar diferentes decisões em relação ao que dizer e a como expressar algo aos possíveis leitores, contemplando o processo de interação entre o produtor, o texto e o leitor. Isso significa, portanto, que o professor precisa instigar os alunos a escreverem de maneira contextualizada, promovendo situações interativas e dialógicas, para que a prática de escrita seja mais prazerosa em sala de aula.

A terceira proposta, *Relação entre as partes do texto*, envolve apenas a habilidade (EM13LP02). Essa habilidade propõe que a prática de escrita realize-se articulada com o processo de construção composicional e de estilo do gênero, levando em consideração o contexto comunicativo para um resultado coerente do texto final (BRASIL, 2018).

Assim sendo, o processo de escrita pressupõe o estabelecimento de relações entre as partes do texto, por meio do emprego adequado de elementos coesivos que contribuam para a construção da coerência, da continuidade das ideias e da progressão temática, em função da organização estilística do texto (BRASIL, 2018). Logo, na BNCC do EM, escrever pressupõe aptidões indispensáveis para a produção de um texto coerente e coeso.

A quarta proposta, *Relação entre textos: uso de paráfrases e citações devidamente marcadas*, relaciona-se às habilidades (EM13LP04), (EM13LP12) e (EM13LP29). As habilidades dessa proposta estabelecem referências às práticas de pesquisa, de estudo e de escrita.

Conforme a BNCC (2018), o texto escrito precisa se constituir de outros textos e discursos, a fim de estabelecer a dialogia e a relação entre eles. Nesse sentido, os alunos precisam realizar relações de intertextualidade para fundamentar os argumentos e as ideias desenvolvidas no texto.

Desse modo, o documento propõe um ensino de escrita fundamentado em outras fontes e teóricos, a fim de que o texto apresente um arcabouço teórico que sustente as posições defendidas. A interdiscursividade é um aspecto importante e característico do processo de produção e deve contemplar o ensino da escrita em salas de aula de língua materna.

A BNCC (2018) afirma que os alunos devem saber selecionar informações, dados e argumentos em fontes (impresas ou digitais) confiáveis para um embasamento adequado do texto. Dessa forma, a pesquisa antecede a própria atividade de escrita, devendo ser

priorizada como um meio para se atender aos objetivos iniciais da produção.

Isso significa entender que, para a produção de textos, segundo a BNCC (2018) do EM, torna-se fundamental que o produtor busque informações em fontes confiáveis, realizando curadoria dessas informações, ou seja, analisando e selecionando, de maneira crítica, as fontes que utilizará em seus textos.

Na atividade de escrita, compete aos alunos utilizar essas informações de modo referenciado, através de citações e de paráfrases. Para a BNCC (2018), trata-se de construir e corroborar explicações e relatos, para que o texto produzido apresente um nível de aprofundamento adequado.

Além disso, o documento indica a produção de resumos e resenhas de textos, os quais precisam constituir-se de paráfrases, de marcas de discurso e de citações, com o intuito de utilização em textos de divulgação de estudos e pesquisas (BRASIL, 2018). Logo, a BNCC estabelece um ensino que insira os alunos nos contextos de pesquisa a partir de meios digitais.

Assim, cabe ao professor do EM, no ensino de escrita, trabalhar nos alunos a capacidade de construção de textos coerentes, em que os discursos desenvolvidos sejam baseados em outras fontes. Desse modo, o trabalho de escrita, na BNCC, é minucioso e demanda do professor um planejamento rigoroso de aulas, considerando os diversos gêneros em suportes impressos e digitais, para ampliar o repertório linguístico dos alunos.

A quinta proposta, *Produção de textos de divulgação científica: apropriação de procedimentos de pesquisa*, perpassa as habilidades

(EM13LP30), (EM13LP33) e (EM13LP34). Essa proposta também possibilita a inserção dos estudantes no universo da pesquisa. Proporciona um ensino de escrita que tem por base os variados gêneros implicados na realização de pesquisas.

As habilidades dessa proposta dizem respeito ao trabalho de seleção, produção e divulgação dos resultados de pesquisa que contribuam para a construção do conhecimento científico. De acordo com a BNCC (2018), é importante a apropriação dos diferentes modos de fazer e de divulgar pesquisa. Para a produção textual, os alunos devem estudar as especificidades dos gêneros, adequando-os aos contextos de circulação.

Na produção escrita, a BNCC (2018) determina a elaboração de pesquisas de tipo bibliográfico, documental, de campo, entre outros, a partir de fontes abertas e confiáveis e considerando os objetivos da investigação. Dessa forma, o ensino de escrita, no documento, necessita contribuir para a compreensão de como o conhecimento científico é produzido e para a apropriação dos procedimentos de pesquisas.

Assim sendo, o trabalho de escrita consiste em uma atividade complexa. Os alunos devem dominar as técnicas de escrita de pesquisa, selecionar, elaborar e empregar instrumentos de coleta de dados, como questionários, enquetes, realizar o tratamento e a análise das informações obtidas, conforme seus objetivos e os demais elementos do contexto produtivo (BRASIL, 2018).

Os gêneros discursivos a serem produzidos, conforme a BNCC (2018), compreendem textos monográficos, ensaios, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia (colaborativa ou

não), relatos de experimento, relatórios, relatórios multimidiáticos de campo, reportagens e *vlogs* científicos, entre outros.

Como se percebe, a BNCC do EM contempla diferenciados gêneros que circulam tanto em fontes impressas quanto em digitais. Há uma maior complexidade quanto aos textos a serem produzidos nessa etapa de escolarização, os quais envolvem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a produção de uma escrita fundamentada e organizada, considerando os processos de construção dos gêneros propostos e os contextos de circulação.

A sexta proposta, *Produção de textos reivindicatórios e normativos*, inclui somente a habilidade (EM13LP27). Essa habilidade envolve a participação dos alunos, através da atividade de escrita, em movimentos político-sociais de escolhas pessoais e de interesses coletivos.

Conforme a BNCC (2018), o ensino da escrita deve proporcionar aos estudantes envolverem-se na busca de soluções para problemas de interesses coletivos, através da produção de textos reivindicatórios e normativos. Esse tipo de texto tem como finalidade reivindicar direitos e deveres, denunciar o desrespeito aos direitos humanos e estabelecer normas de convivência social. A escrita desses textos busca propiciar aos estudantes uma atuação ética, crítica, consciente e responsável e fomentar os princípios democráticos.

Nessa perspectiva, para o ensino de escrita, é relevante que o docente proporcione ambientes de discussões e de reflexões sobre temas sociais, coletivos, comunitários e de interesse dos jovens. Trata-se de uma escrita que situa os alunos como sujeitos de dizer enquanto se envolvem na busca de soluções para problemas pertencentes à

coletividade, denunciando o desrespeito aos direitos humanos de forma ética e consciente.

A sétima proposta, *Estratégia de escrita: produção de textos apreciativos*, compreende as habilidades (EM13LP53) e (EM13LP54). Essas habilidades relacionam-se às práticas de produção e socialização de textos de apreciação. A produção de textos realiza-se a partir das produções artístico-culturais e literárias e propõe a inserção dos discentes em atividades coletivas e colaborativas, para a construção mútua de significados.

Por esse ângulo, os alunos devem escrever, de forma crítica, ética e responsável, e compartilhar textos que apreciem obras artísticas das culturas juvenis. A BNCC (2018) estabelece a produção de apresentações e de comentários crítico-apreciativos a respeito de livros, filmes, discos, canções, exposições.

Para tanto, o ensino da escrita deve ocorrer a partir da produção de resenhas, *vlogs*, *podcasts* literários e artísticos. Ademais, o documento recomenda a construção de obras literárias ou produções autorais derivadas – como paródias, estilizações etc. – em diferentes gêneros, mídias e suportes, objetivando dialogar crítica e/ou subjetivamente com os textos literários (BRASIL, 2018).

Ao longo do componente curricular de LP do EM, o documento propõe a produção textual a partir das diversidades dos gêneros culturais, que estão presentes nos contextos sociocomunicativos dos alunos. Durante essa etapa de escolarização, os estudantes devem produzir textos relacionados à “monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica, etc.” (BRASIL, 2018, p. 516).

Nesse sentido, o documento indica uma produção escrita a partir de gêneros relacionados a implementação de propostas de ações, de projetos de lei e de intervenção. Desse modo, a BNCC (2018) determina a produção de textos argumentativos, informativos, apreciativos e opinativos, os quais devem ter como espaço de circulação, sobretudo, plataformas midiáticas.

O documento ressalta que os alunos do EM devem ser capazes de produzir textos escritos diversos, ou seja, desde os gêneros menos complexos aos mais complexos, além dos que já foram propostos para o EF. Os textos elaborados em aulas de língua materna no EM devem possuir análises mais consistentes e complexas, tendo em conta a intensificação da observação crítica e o funcionamento das diversas semioses (BRASIL, 2018).

No entanto, a produção literária recebe pouca ênfase no documento analisado, diferentemente da produção de textos argumentativos, persuasivos e dissertativos, que são indicados no decorrer do discurso da base e nos campos de atuação. Apesar de mencionar a importância da literatura na construção da subjetividade e humanização dos sujeitos, a BNCC (2018) de LP do EM propõe um ensino de escrita literária facultativo, ao afirmar que essa prática, “já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser aprofundada e ampliada no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 503).

Dessa forma, ao que parece, a BNCC (2018), em suas disposições, secundariza o trabalho com a escrita de textos literários ao flexibilizar a ação didática do professor, enquanto em outros momentos estabelece uma direção objetiva de dever e/ou de

necessidade de se trabalhar a produção de textos de outros gêneros discursivos, como os jornalísticos, os argumentativos e os midiáticos.

Vale destacar que as breves recomendações do documento, em relação à produção literária, encontram-se, quase que exclusivamente, no campo artístico-literário. Segundo o documento, esse campo deve proporcionar “um trabalho mais sistemático com a escrita literária” (BRASIL, 2018, p. 523). Para a BNCC, o trabalho com a produção literária também precisa considerar o uso de ferramentas tecnológicas e circular em ambientes digitais, realizando-se através de projetos de produção escrita de textos literários e da criação de comunidades de escritores (BRASIL, 2018).

Observamos que o trabalho com a escrita na BNCC (2018) de LP do EM é bastante complexo. Todas as propostas analisadas relacionaram-se em vários aspectos: etapas de produção escrita, considerando os contextos de produção e de circulação dos textos, embasamento teórico no processo de escrita, seleção do gênero e da variante apropriados conforme as situações sociais.

A atividade de escrita, portanto, é minuciosa, contempla um trabalho cuidadoso, planejado e fundamentado. Mas também é uma prática complexa, uma vez que envolve o letramento da letra e do impresso e os letramentos digitais. Nessa perspectiva, compete ao professor optar por novas metodologias de ensino, que se adequem à necessidade de aprendizagem dos alunos. Esses, por sua vez, devem desenvolver ações precisas de planejamento, revisão e edição, bem como refletir sobre as características dos gêneros, para uma produção de textos coerentes e coesos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é um documento normativo que influenciará a formação inicial e continuada dos professores da EB. Ao prescrever conteúdos, aprendizagens e objetos de conhecimento, procura nortear a elaboração de currículos e orientar as práticas pedagógicas em sala de aula. Constitui-se em uma Política Educacional relevante enquanto se destina, exclusivamente, à educação escolar.

Nesse documento, o ensino da escrita se encontra relacionado especialmente às práticas que ocorrem em redes sociais e em plataformas digitais. Além disso, as atividades de produção de gêneros impressos e midiáticos presentes em diferentes mídias e suportes são abordadas na BNCC com finalidade sociocultural.

Em relação à produção de textos escritos, há indicação de sua importância para a formação crítica dos alunos, no que se refere ao exercício da autonomia em práticas sociocomunicativas, mas não existe definição do que seja produzir um texto na materialização linguística do documento. Apesar de o documento ressaltar etapas e processos de construção textual e de textualidade, a produção escrita apresenta conceitos implícitos diluídos em sua estrutura discursiva. Isso pode, possivelmente, prejudicar a compreensão dos sujeitos-leitores, ou seja, dos professores.

As propostas didático-pedagógicas de ensino de escrita encontram-se expostas de maneira explícita ou implícita no documento. Ou seja, apresentam-se de modo direto, podendo ser identificadas nos campos de atuação, ou de forma indireta,

constituídas de elementos subjacentes, diluídos no componente de LP do EM.

Localizamos, no componente de LP do EM, sete propostas de produção de textos relacionadas a dezoito habilidades diferentes, a saber: 1) *Produção de textos para plataforma digital: (EM13LP17), (EM13LP18), (EM13LP19), (EM13LP21), (EM13LP43), (EM13LP45)*; 2) *Estratégias de produção: planejamento, escrita, revisão, edição e reescrita do texto, considerando suas condições de produção e circulação: (EM13LP01), (EM13LP15)*; 3) *Relação entre as partes do texto: (EM13LP02)*; 4) *Relação entre textos: uso de paráfrases e citações devidamente marcadas: (EM13LP04), (EM13LP12), (EM13LP29)*; 5) *Produção de textos de divulgação científica: apropriação de procedimentos de pesquisa: (EM13LP30), (EM13LP33), (EM13LP34)*; 6) *Produção de textos reivindicatórios e normativos: (EM13LP27)*; e 7) *Estratégia de escrita: produção de textos apreciativos: (EM13LP53), (EM13LP54)*.

As habilidades dessas propostas se articulam no que se refere à necessidade de planejamento, produção, edição e reescrita dos textos, considerando suas condições de produção e contextos de circulação. Dessa forma, o ensino de produção textual na BNCC propõe-se realizar de forma interativa e autoral e busca posicionar os alunos como sujeitos ativos e sócio-historicamente situados.

Com efeito, o texto escrito tem como finalidade sociocultural a publicação e socialização na mídia impressa e, mais especificamente, na digital. Logo, tem-se uma escrita como atividade complexa. As propostas didático-pedagógicas da BNCC ressaltam a importância de um ensino de escrita voltado para a compreensão de sua função e de seus diferentes usos. Essas propostas propiciam um ensino

aprendizado de escrita que pode favorecer a formação crítica dos alunos.

Na prática de escrita, os alunos devem saber se posicionar de modo consciente e responsável quanto ao que escrevem e publicam nos suportes digitais e/ou impressos. O docente precisa estimulá-los a pensar no que dizer e em como expressar algo a um outro, ou seja, aos seus leitores, considerando os conhecimentos que esse outro possui.

Sendo assim, compete ao professor de LP adotar novas metodologias de ensino de escrita que possam atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes nessa etapa de escolaridade. Esses, por outro lado, devem também aprimorar conhecimentos e mobilizar diferentes estratégias a fim de manusear recursos tecnológicos e softwares de edição de textos adequadamente, em função de suas intencionalidades comunicativas.

A partir das proposições da BNCC, podemos afirmar que o trabalho didático-pedagógico docente precisa estimular os alunos à construção mútua de conhecimentos, para que possam aplicar os conteúdos e estratégias, de maneira criativa e autônoma, nos diferentes contextos escolares e na vida social. À vista disso, cabe ao docente refletir a respeito de sua prática e, com base em pressupostos teóricos, selecionar e organizar os conteúdos mais pertinentes para um ensino eficiente de escrita.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13 mai. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 13 mai. de 2021.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIVÍFIOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



# CAPÍTULO 7

# JOGO “PONTOS DE VISTA”: VISITANDO ESPAÇOS SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAGEM PARA UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA GAMIFICADA

*Luciana dos Santos Moreira*

(POLO: ITAPICURU/BA)<sup>20</sup>

*José Wellisten Abreu De Souza*

(DLPL/UFPB)

## INTRODUÇÃO

De início, é válido pautar dois aspectos fundamentais: O primeiro deles diz respeito ao estudo de novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa (LP). O segundo refere-se à possibilidade de apresentar subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar e incentivar a prática pedagógica que se componha nesse campo, visto que, ao pensar no ato de lecionar, o professor deve se questionar

---

20 Este capítulo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: A Contribuição da Gamificação para o Ensino de Língua Portuguesa., cuja defesa e aprovação ocorreram em 18 de junho de 2021.

sobre qual a melhor maneira de transmitir um conteúdo de forma que os alunos aprendam com qualidade e prazer.

Nesse contexto, aborda-se neste capítulo a contribuição que a gamificação pode conferir ao ensino de Língua Portuguesa (LP). Para isso, defende-se que tal perspectiva é de suma importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas pelo aluno, haja vista contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos. A esse respeito, baseamos nossa argumentação em Kapp (2012) para quem a gamificação apresenta-se como uma sugestão de trabalho a qual utiliza elementos dos games fora desse ambiente, com o fito de motivar os indivíduos, auxiliando-os na solução de problemas e na promoção de aprendizagens.

Tal ponto de vista, alude aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), na qual saber utilizar variadas formas e fontes de informações para auxiliar na construção e no desenvolvimento do aluno, através de recursos tecnológicos, é apresentado tanto como uma premissa quanto como uma necessidade, imposta pelas situações de letramento atuais.

Assim sendo, a pergunta de pesquisa que norteou a produção deste texto foi a seguinte: **qual(is) contribuição(ões) a gamificação apresenta para o ensino de Português?**

Nessa perspectiva, este capítulo se alinha às discussões acerca do fazer pedagógico na aula de LP. Tais discussões põem em oposição, de um lado, a promoção de aulas não mecânicas e significativas e, portanto, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de letramento real no uso da linguagem e de multiletramentos em vista da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, o que implica

saber usar áudio, vídeo, game entre outras. Conforme Rojo e Moura (2012), são demandadas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. De outro lado, verificam-se aulas calcadas apenas num modelo didático-pedagógico tradicional, no qual a aula de Língua Portuguesa é sinônimo de memorização de regras gramaticais dissociadas do uso linguístico e que não atraem a atenção dos alunos.

Segundo Fadel (2014), a gamificação brota como uma possibilidade de aproximar a escola ao ambiente dos jovens, objetivando a aprendizagem, através de recursos como sistemas de “ranqueamento” e oferecimento de recompensas. Além de que, é possível provocar o cognitivo e o emocional dos discentes quando se utiliza os mecanismos dos games, o envolvimento e o entusiasmo que esses jogos proporcionam aos alunos.

Dessa maneira, esse método pode ser eficiente para aumentar o envolvimento e o engajamento dos alunos nas aulas. Mas, para esse fim, é basilar entendermos o papel da gamificação na educação, em especial, no ensino de LP. Assim, assume-se a hipótese de que há uma forte e positiva relação entre a gamificação e a promoção de um ensino de LP mais significativo.

Para atendimento dos pressupostos levantados, na próxima seção, faz-se uma breve retomada acerca da origem da gamificação, conceituando também essa perspectiva e discutindo o seu papel didático-pedagógico em relação às aulas de LP. Ademais, na seção imediatamente seguinte, dedica-se espaço para a análise documental do jogo “Pontos de Vista”. Para isso, utilizou-se como método para a coleta de dados a pesquisa de cunho qualitativo-descritivo, por meio da qual o jogo foi analisado para mostrar de que modo ele

pode contribuir para o ensino de LP, em vista do engajamento motivacional que pode promover aos alunos no sentido de fomentar a aprendizagem ativa, em que o aluno também é protagonista do aprendizado. Para fechamento, indicam-se as considerações finais e as referências adotadas.

## **O PAPEL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA GAMIFICAÇÃO**

O uso de ferramentas tecnológicas no âmbito educacional é um tema que vem sendo discutido nas últimas décadas. No que tange à gamificação, essa é uma temática recente, mas que ganhou relevância nos últimos anos. Partindo do pressuposto de estarmos em um momento no qual as ferramentas tecnológicas estão presentes no nosso cotidiano, inclusive na cultura escolar, faz-se necessário analisar e compreender o que é gamificação, qual sua origem, qual a sua contribuição para a educação e o ensino como ferramenta pedagógica, em especial, em relação à área de LP.

De modo crescente, a gamificação tem sido pensada em termos de sua relação com a educação, isto é, como uma alternativa para reconstruir as práticas pedagógicas desgastadas que permanecem nas salas de aulas. Verifica-se, portanto, que este é um assunto emergente e que recebe grande interação, não existindo uma definição encerrada quanto ao tema.

Nesse contexto, a escola contemporânea, enquanto instituição educativa, deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige, contribuindo, desse modo, para a formação de um sujeito preocupado com a realidade e a transformação social. Assim sendo, é de extrema importância, para formar o indivíduo para o processo educativo, que as ações desenvolvidas na escola se aproximem da realidade.

No cotidiano dos alunos, está presente o uso de tecnologias que prendem a atenção, através de computadores, celulares, *tablet* ou videogames. Dessa maneira, incluir essas ferramentas na educação é importante, visto que a tecnologia contribui significativamente, pois o aluno passa a ser “ator” de sua aprendizagem. Segundo Perrenoud (2000, p. 139) “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas”.

Com base no exposto, surge a necessidade de pensar a ligação entre atividades que os alunos praticam no dia a dia, por exemplo, em casa: **jogar**, e uma atividade praticada na escola: **aprender**. Nesse sentido, a respeito dos jogos educacionais, é importante destacar o que é gamificação, discutindo um pouco sobre a sua origem, bem como apresentando as principais diferenças entre ela e o conceito de *game*.

Alves (2014, p. 21) diz que “um game é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*; e que gera um resultado quantificável frequentemente elucidando uma reação emocional”. Portanto, os

jogos são guiados por regras, desafios presentes em um sistema que proporcione interatividade, além de ocasionarem reação a um estímulo, o qual gera a expectativa de um retorno. Resumidamente, os propósitos a que se destinam os games e/ou jogos eletrônicos em geral visam à relação do sujeito, chamado de jogador, com a dinâmica interativa que a plataforma oferece para alcançar a diversão.

O termo gamificação apareceu no *Google Trends* na segunda metade do ano de 2010 (SANCHES, 2021). No entanto, esse termo havia surgido há mais tempo. O consultor britânico Nick Pelling cunhou a palavra no ano de 2002, criada para representar a aplicação de interfaces cuja aparência era similar a jogos para tornar transações eletrônicas mais rápidas e confortáveis para o cliente (SANCHES, 2021).

Segundo Alves (2014), do ponto de vista de Pelling, a gamificação tinha grande semelhança com *hardware*, e ele nomeou a palavra com o intuito de delinear os serviços de uma consultoria *start-up*, conhecida como Conundra Ltd (ALVES, 2014). No entanto, o vocábulo “gamificação” sobreviveu e ganhou proporções maiores e distintas do que a determinada pela própria consultoria.

Não existe uma definição específica largamente aceita do termo “gamificação”, porém a maior parte das definições possuem características em comum, tais como: mecânica de jogos, *design* de experiência digital, método para engajar indivíduos digitalmente, entre outros. De todo modo, vale recuperar algumas possíveis definições.

Conforme Kapp (2012, p. 8), a gamificação é “o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver

problemas". Ademais, gamificação é o desenvolvimento de um jogo fundamentado em um conteúdo a ser instruído. Nesse sentido, este conceito aproxima-se de outro mais usado no contexto da educação, a saber: jogos educacionais, os quais nas coleções didáticas são formados a partir do processo de gamificação, pela utilização da mecânica e da estrutura dos jogos digitais.

É válido ressaltar que a gamificação não é a mera aplicação de tecnologias a antigos modelos de engajamento. A gamificação é responsável por criar modelos de envolvimentos novos. O foco é a criação de novas comunidades de pessoas com a finalidade de motivá-las a alcançarem metas que elas desconhecem.

Ao aplicarmos, portanto, os processos envolvidos na gamificação ao contexto do ensino, alinhamo-nos ao pensamento de Orlandi, Duque e Mori (2018, p. 18) para quem: "o conceito de Gamificação adotado em parceria com outras estratégias de sala de aula propõe levar os indivíduos a uma situação favorável ao aprendizado, uma vez que o conceito é baseado em técnicas de engajamento, de aprendizado e de educação colaborativa".

A gamificação, ao ser usada didaticamente no contexto da educação, fomenta uma nova camada de interesse e desencadeia uma experiência engajadora que motiva e, ao mesmo tempo, educa (KAPP, 2012), amparada por determinadas teorias como o Comportamentalismo e a Autodeterminação.

A Teoria do Comportamentalismo alude que os indivíduos são instigados através de recompensas e punições que são metodicamente aplicadas, o que influencia e reforça nas respostas dadas nas futuras interações (WERBACH; HUNTER, 2012). Já a teoria da Autodeterminação

propõe que os indivíduos são motivados na medida em que o ambiente propicia a oportunidade de reconhecimento de pessoas que lhes são relevantes, o que envolve compreensão, capacidade de realização da tarefa e controle sobre a maneira de realizar. Ou seja, trata-se da interlocução entre relacionamento, competência e autonomia (RYAN; DECI, 2000).

Dessa maneira, é possível constatar que a gamificação inserida no processo de aprendizagem tem a possibilidade de gerar a motivação extrínseca, por meio de recompensas ofertadas, e a motivação intrínseca, através dos relacionamentos criados pela competição e a colaboração entre os alunos, pelos desafios que proporcionam a sensação de capacidade e controle, pela autonomia através da liberdade de escolha e pela cooperação ocasionada ao contribuir com um colega. Assim sendo, a gamificação pode promover a motivação interna e externa, desde que sejam utilizados os elementos de jogos adequados de maneira cautelosa e ponderada, como uma alternativa para solucionar problemas e estimular a aprendizagem (KAPP, 2012).

Em síntese, a gamificação é uma das várias iniciativas que são estudadas para ampliar a motivação e o engajamento dos alunos, utilizando alguns dos atributos achados em jogos que passam a ser utilizados em sistemas computacionais com a finalidade de torná-los mais atrativos e motivadores. Agora, compete correlacionarmos, mais especificamente, o tema da gamificação, a partir do seu papel como instrumento didático-pedagógico, com o ensino de Língua Portuguesa.

O cenário encontrado na educação voltado para a área de português não é muito animador, pois alguns conteúdos exigem especificidades e os professores se preocupam mais em seguir o cronograma que lhes foi passado (pela escola, pelo livro didático) do que com a qualidade do ensino. Há uma necessidade de abranger mais o conteúdo, dinamizar, levar propostas de aulas que envolvam o discente na curiosidade, na busca pela aprendizagem.

Dessa forma, para despertar a curiosidade do aluno, tem que haver um plano de adequação para melhor conduzir as aulas e despertar o interesse dos discentes. Um ponto importante nesse contexto consiste no método de ensino, ou seja, a maneira de introduzir um conteúdo de forma didática para melhor absorção dos discentes, tornando a apresentação temática dos conteúdos, ao mesmo tempo, interessante e produtiva, fazendo com que sejam alcançados os objetivos propostos pelo professor.

Ressalta-se que o ensino de Português traz uma preocupação que é preparar o indivíduo para compreender os diversos aspectos da vida no planeta. Desse modo, a BNCC dispõe de sugestões que organizam e sistematizam a prática do professor para desenvolver sua prática pedagógica de maneira a possibilitar a aprendizagem significativa. Na BNCC, por exemplo, encontram-se as seguintes indicações acerca do Eixo da Leitura na aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina

do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e **games relacionados**, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2017, p. 72, negrito nosso).

Como se vê, um dos mecanismos que pode ser utilizado pelo professor de português para favorecer o engajamento dos alunos de Ensino Fundamental, no que tange à leitura de textos mais complexos, é encontrar games que sejam relacionados à temática desenvolvida na aula. Desse modo, recuperam-se os conhecimentos prévios do aluno a partir de algum jogo/game que seja de conhecimento dele e que possa contribuir com a compreensão do texto.

O desafio do ensino é a preparação do aluno para ser participante ativo de debates que abrigam os conhecimentos da Língua Portuguesa, de modo que esse sujeito possa se envolver em temas diversos para desenvolver o pensamento crítico. Nesse sentido, há a necessidade de fugir do panorama de apatia e de desinteresse por parte dos alunos, frente a aulas tradicionais.

Desse modo, utilizar-se de práticas letradas que estão presentes no cotidiano do aluno devem ser gradualmente energizadas e ampliadas com base para o trabalho de gêneros secundários

com textos que sejam mais difíceis/complexos de interpretação. Corroborando com o exposto, a BNCC, no Eixo Leitura na aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, expõe que:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, **jogar games**, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2017, p. 89. **negrito** nosso).

Nessa conjuntura, um dos métodos que o professor de português pode usar para ampliar o envolvimento dos alunos de Ensino Fundamental no que tange à prática letrada de gêneros textuais mais complexos é o uso de games que possuam relação com a temática desenvolvida na sala de aula. Em vista disso, é salutar utilizar o game como apoio para o trabalho com gêneros textuais.

Como forma de contribuir com essa percepção, na seção seguinte, apresenta-se a análise do jogo “Pontos de Vista”, visando identificar de que modo ele pode ser utilizado como ferramenta para a aula de Língua Portuguesa gamificada e de que maneira ele colabora para a compreensão do gênero textual artigo de opinião, gerando adequado aprendizado e educação de qualidade aos estudantes.

## CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO PARA A AULA DE LP: ANALISANDO O JOGO “PONTOS DE VISTA”

A pesquisa de cunho qualitativo não visa à representatividade numérica, todavia, tende ao aprofundamento a respeito da compreensão do fato dentro do contexto inserido. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é sujeito e objeto da pesquisa, haja vista o foco da pesquisa qualitativa ser a análise do que não pode ser quantificado, tendo uma compreensão dinâmica da realidade (MARTIS, 2013). Ademais, quanto ao objetivo a análise que apresentaremos a seguir tem cunho descritivo, pois explica as características da gamificação, com a finalidade de que mais educadores conheçam o tema.

“Pontos de Vista” é um jogo voltado ao ensino de Língua Portuguesa. Para acessá-lo, você pode fazer o *download* do jogo no seu *smartphone*. O jogo em formato de aplicativo (APP) encontra-se disponível em lojas virtuais, como a *Play Store*, do *Google*, e *Apple*, do *iOS*. O usuário pode baixar em dispositivos móveis, como celulares e tablets, e também no computador.

Na página de apresentação do jogo<sup>21</sup>, no site da desenvolvedora, encontra-se um artigo escrito por Suzana Camargo, no qual é feita uma breve descrição do jogo. Nesse portal, lê-se que o jogo “Pontos de Vista” além de possuir conteúdo que suscita argumentações e tomadas de decisão e de opinião por parte dos

---

21 Site escrevendo o futuro disponibilizando no seguinte link:

<https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2546/jogo-pontos-de-vista-incentiva-a-argumentacao-sobre-temas-do-cotidian>

jogadores, diz-se que ele foi pensado para também agradar pelo aspecto da jogabilidade. Nas palavras da articulista: “No “Pontos de Vista” os discentes são atraídos a opinar e argumentar sobre temas do cotidiano como, gênero, padrões de beleza, *fake news*, *bullying* e o papel da política na comunidade são alguns dos assuntos abordados no jogo” (CAMARGO, 2019, on-line).

Em seu texto, Camargo (2019) ainda ressalta fatores que tornam o jogo “Pontos de Vista” especial, a saber: “Ele parte de uma ferramenta que é muito comum para os jovens de hoje, que é o game, para fazê-los pensar e opinar sobre situações cotidianas, e ao final, elaborarem um texto, que dentro do jogo, é publicado no *blog* da escola, por exemplo” (CAMARGO, 2019, on-line).

O jogo incentiva a argumentação sobre temas do cotidiano e é pautado no gênero artigo de opinião. Sendo distribuído em três níveis: “Fato ou Boato”; “Meu Corpo, Meus Padrões”; e “Participação Política”. É válido mencionar que a BNCC apresenta a importância de trabalhar esse gênero, como se constata no seguinte trecho:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola tais como notícia, reportagem, entrevista, **artigo de opinião**, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais e complexos (BRASIL, 2017, p. 78. negrito nosso).

Ademais, a BNCC também ressalta que o Eixo da Produção de Textos entende as práticas de linguagem referentes à interação e à autoria, seja ela individual ou coletiva, do texto oral, escrito e multissemiótico, com diversas finalidades e projetos enunciativos, como, por exemplo, o de expressar a posição em um artigo de opinião. Assim sendo, faz-se essencial trabalhar esse gênero para o desenvolvimento crítico do discente.

A seguir, apresenta-se a análise do jogo “Pontos de Vista”. Para tanto, serão apresentados *prints* (capturas de tela) do jogo, com o fito de identificar elementos da gamificação presentes nele. Em paralelo, indica-se uma descrição crítico-reflexiva acerca de como o game pode ser aplicado em termos de proposta de intervenção gamificada na aula Língua Portuguesa.

O usuário/aluno precisa fazer o *download em seu aparelho, após concluir essa etapa, o jogo estará disponível para uso. Dando início ao jogo, a tela que aparecerá para o aluno/usuário*<sup>22</sup> é a apresentada na Figura 1:

---

22 Levando-se em consideração os propósitos deste capítulo, utilizaremos esses termos de modo intercambiável, haja vista que a compreensão acerca do ensino que envolve a gamificação o “aluno” ser também um “usuário” do jogo. Também será utilizado com frequência o termo “jogador” para referir esse sujeito que utiliza o jogo.

**Figura 1-** Tela inicial

Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

Clicando no ícone iniciar, aparece um pequeno vídeo com fundo musical, ilustrativo e dinâmico instruindo que no game os jogadores irão passear por lugares de uma cidade, interagir com pessoas, escrever textos, investigar pistas, além de compartilhar suas opiniões com a população e os governantes. Dessa maneira, o olhar do aluno vale muito, tornando-o protagonista. O aluno tem a opção de ver novamente ou seguir. Caso opte pela opção seguir, aparecerão os três níveis disponíveis, a saber: “Fato ou boato”, “Meu corpo, meus padrões” e “Participação Política”, conforme podemos observar na Figura 2:

**Figura 2-** Níveis do jogo

Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

O nível “Fato ou boato” almeja que o jogador diferencie fatos de boatos, discutindo aspectos acerca das *Fake News*. No nível, “Meu corpo, meus padrões”, discute-se a questão do padrão de beleza, levando o discente a questionar-se, entre outras coisas, sobre a frase: “Você acredita em padrão de beleza ou em padrões de beleza?”. Quanto ao nível “Participação Política”, objetiva-se que o aluno descubra se participar de ações no âmbito da política da sua cidade faz diferença.

O aluno terá que escolher uma das fases para dar sequência ao jogo. A sugestão é que os jogadores iniciem pelo nível que possuem maior afinidade com a temática e depois explorem as demais sugeridas. Ademais, o professor que utilizar esse jogo em sua sala de aula pode orientar os alunos a escolherem uma das missões/níveis,

especificamente, por haver relação com o conteúdo que estiver sendo abordado por ele em sua aula. Logo, pode favorecer a construção de uma sequência didática previamente planejada para abordar uma das temáticas que o jogo já explora.

A fase ora escolhida para ser analisada é “Fato ou Boato”. Justifica-se essa escolha pelo fato de que nos últimos dez anos a quantidade de informações veiculadas nos meios de comunicação aumentou de maneira alastrante, em razão da exploração informacional “em que a informação se prolifera e circula em uma quantidade e velocidade vultosas” (BRISOLA; ROMEIRO, 2018, p. 3). Nesse cenário, com elevado índice de informação disponíveis no meio digital, existe também o problema causado pela produção e disseminação de notícias falsas, conhecida pelo termo *Fake News*.

Para Delmazo e Valente (2018), as *Fake News* causam impactos em diversas áreas seja política, econômica, social entre outras. Ao lado da desinformação, presenciamos a expansão de uma bolha enorme denominada *Fake News*, conceito que se encontra nos principais assuntos da atualidade. Para Delmazo e Valente (2018, p. 157), “[...] o foco é colocado na circulação porque conteúdos falsos e desinformação tornam-se *Fake News* em virtude do alcance”.

Dessa maneira, evidencia-se que a *Fake News* caminha de mãos dadas com a desinformação e a alta propagação sem filtros. Portanto, é de suma importância explorar esse tema, assim como os demais apresentados no jogo, com o fito de desenvolver o senso crítico dos discentes. A BNCC ressalta a importância de aprofundar o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos

jornalístico-midiáticos e de atuação da vida pública, apresentando os seguintes aspectos:

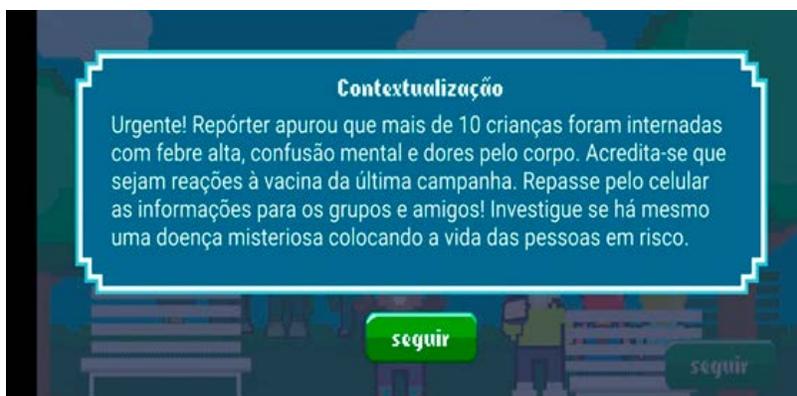
A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de **fake news**, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas (BRASIL, 2017, p. 136-137 **negrito nosso**).

Assim, além de se preocupar com as práticas de leitura e de produção de textos a BNCC fomenta a formação que vá de encontro a fenômenos como o da pós-verdade, aspectos como o efeito bolha e a proliferação de discursos de ódio, que sejam capazes de criar uma sensibilidade para com os fatos que atingem de maneira drástica a vida das pessoas e preconiza um trato ético com o debate de concepções.

Escolhido o Nível, o jogador dará sequência ao game. Nesse momento, o docente poderá criar uma roda de conversa com os alunos, com a finalidade de acomodar os discentes e tomar a posição de condutor da missão, atuando como auxiliar (mediador) no processo de compreensão das fases, tirar as possíveis dúvidas que surjam, fazendo intervenção quando achar necessário e acompanhando o

progresso dos alunos. Além da contextualização que pode ser feita pelo docente, o game também apresenta a dele, como mostra a Figura 3.

**Figura 3-** Contextualização



Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

Para Alves (2014, p. 44), “podem ser considerados ‘os verbos’ pois são eles que promovem a ação, que movimentam as coisas adiante”, em outros termos, são recursos utilizados para promover a continuidade do game. A autora ressalta que alguns desses mecanismos se configuram como desafios, *feedback*, recompensas, estados de vitórias entre outros.

Atendo-nos ao desafio apresentado na Figura 3, por meio da frase “**Investigue** se há mesmo uma doença misteriosa colocando a vida das pessoas em risco”, pode-se perceber que o aluno é estimulado a dar prosseguimento ao game para solucionar o que foi proposto.

O papel que o verbo “investigue” desempenha nesse caso é o de indicar a ação que o jogador (aluno) terá de seguir para desenvolver a jogabilidade pretendida.

Na sequência, o jogador recebe instrução que deverá clicar nas ruas ou sobre os lugares para caminhar pela cidade. Para investigar e desenvolver os passos da missão, o aluno poderá acessar/clicar nos *pins* (balões). Alguns deles são atividades que tem como princípio bonificar com estrelas os êxitos alcançados. Desse modo, as bonificações são um mecanismo de reconhecimento pelo desempenho, além de ter por finalidade motivar os alunos. Outros *pins* são dicas importantes para a execução das tarefas.

A gamificação de conteúdo realiza significativas alterações no modo como o conteúdo é disponibilizado para os alunos visualizarem, visto como um game, ou seja, o conteúdo será desenvolvido com os elementos dos games. Alves (2014) menciona algumas maneiras de fazer essas mudanças, pode-se “criar uma história em que o conteúdo vai sendo desenvolvido como parte do enredo, no qual os personagens ou avatares vão resolvendo problemas e tomando decisões de tal maneira que o conteúdo necessário para as ações vá sendo aprendido ao longo do processo” (ALVES, 2014, p. 118).

Nesse sentido, o jogador será personificado no game ao passo que vai recebendo e desvendando as missões dos balões encontrados, progressivamente. Esse aspecto serve para gerar o engajamento dos usuários frente ao jogo o que pode, sensivelmente, potencializar a aprendizagem.

Uma das tarefas sugeridas é a Palestra a qual instrui o aluno a clicar sobre as falas para ver o que o palestrante apresenta, cabendo

ao aluno analisar o conteúdo. Em seguida, o aluno deve clicar, segurar e arrastar os rostos de modo que as falas fiquem organizadas em ordem cronológica, sendo a primeira a informação mais antiga e a quarta a mais atualizada. Para demonstrar os caminhos a serem percorridos nesta etapa, apresenta-se o Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1:** Resumo da tarefa Palestra

PALESTRANTES	DISCURSOS
1	“A invenção da prensa possibilitou o crescimento da burguesia, primeiro na Europa e depois em toda a sociedade ocidental, e de uma série de instruções a ela ligadas. Assim, cresceram os jornais, que agregavam notícias, artigos de opinião, caricaturas, ficções, posicionamentos políticos.”
2	“O século XXI é marcado pela revolução técnico-científica. Com a internet, há o fim do monopólio sobre a informação: mais gente ganhou voz e o jornalismo tradicional perdeu espaço. Contudo, essa resolução trouxe problemas como a disseminação massiva de notícias falsas”.
3	“No século XX, com a evolução das redes de telecomunicação e da televisão, a informação passou a chegar a mais pessoas. Houve a sofisticação do jornalismo e os meios de comunicação de massa também foram usados em prol da manipulação, contribuindo para sustentar totalitarismos”.
4	“No século XV, a impressão de livros se transformou na Europa com a invenção de Johannes Gutenberg. O ourives desenvolveu uma tecnologia que permitia imprimir em maior escala e tirava da igreja o monopólio da difusão da escrita”.

Fonte: Produzido pelos autores, adaptado do jogo “Pontos de Vista”, 2021.

Após verificar os discursos, o aluno organizará as fases em ordem de maneira cronologicamente correta conforme mostra a Figura 4:

**Figura 4** - Organização dos discursos



Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

Percebe-se que essa etapa resgata informações de como se deu o desenvolvimento das notícias, ou seja, apresenta seu contexto histórico. É válido destacar, que a dinâmica do jogo instiga o aluno a compreender essa ordem cronológica de maneira gamificada.

Vale ressaltar ainda que os discursos são argumentos, ou seja, informações que podem ser transformadas em conhecimentos pelos jogadores. Essas informações servem como fundamentos/argumentos,

ou seja, estratégia argumentativa, conhecimento de mundo que poderá ser explorada em futuros textos que os alunos venham a desenvolver como: artigos de opinião, dissertação expositiva ou argumentativa, solicitada além das tarefas escolares, como também, em exame de ensino nacional (a exemplo do Enem), vestibulares de maneira geral, ou até mesmo concursos públicos.

Dessa maneira, o conhecimento adquirido de maneira “divertida” poderá ser usado em provas, na área de Língua Portuguesa, sendo relevante para o ingresso na carreira acadêmica e profissional. Ademais, após organizar as informações, o aluno deverá concluir a tarefa. Se concluir e estiver tudo correto, aparecerá a seguinte mensagem: “Excelente” e o jogador é bonificado com uma estrelinha.

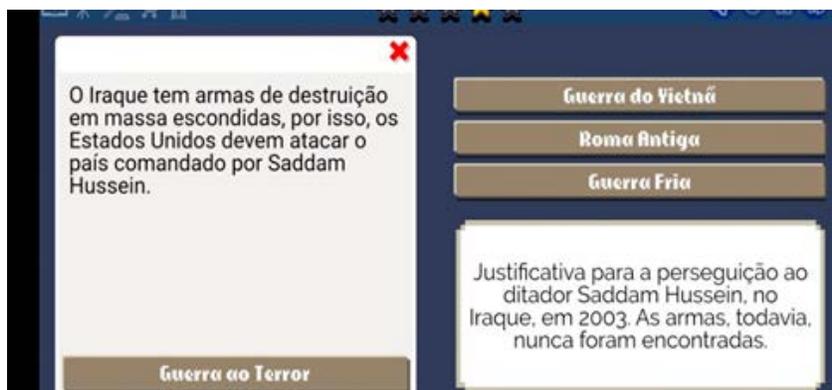
Outro elemento do game usado com o objetivo de motivar os alunos são as recompensas. Nesse sentido, a estrela juntamente com a frase são mecanismos de recompensas pelos cumprimentos dos desafios propostos. Portanto, percebemos o uso de um dos elementos dos games, as recompensas, como também um elemento que pode levar o discente ao desenvolvimento de determinada tarefa.

O jogador ao terminar essa fase seguirá na rua em busca dos outros pontos. Um deles está localizado na biblioteca. Essa fase mostra que as *Fake News* não são algo novo. O próprio jogo contextualiza mencionando, que “Manipular informações não é coisa recente. Essa estratégia já foi muito usada para mudar o modo como as pessoas enxergavam o contexto em que estavam inseridos, quer ver?” (JOGO PONTOS DE VISTA, on-line).

Assim, instiga o aluno a descobrir essas informações. Nesta etapa, o usuário deverá clicar sobre as épocas à direita para receber

dicas sobre elas. Em seguida, o aluno (jogador) deve clicar nas cartas, para ler e arrastar o título das épocas até as que são adequadas, como exemplifica a Figura 5:

**Figura 5-** Classificação das Épocas



Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

Dessa maneira, constata-se que esse tema, embora tenha ganhado proporções maiores recentemente, não é uma temática nova (BRISOLA; ROMEIRO, 2018, p. 3). Com base nessa etapa, o professor poderá sugerir um estudo sobre a origem das *Fake News*. Tendo em vista tal finalidade, a BNCC, no campo jornalístico-midiático, apresenta práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, destacando que:

Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de **fake news** e também exemplos, **causas** e **consequências** desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar **atitude crítica** em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados os contradisserem (BASIL, 2017, p. 521. **negrito nosso**).

Constata-se, assim, a preocupação de formar o sujeito crítico e reflexivo. Seguindo o conceito de Paulo Freire, o pensamento crítico reflexivo diz respeito ao contexto necessário para formar indivíduos aptos a pensar de maneira crítica. Freire (1996) ainda ressalta que o exercício da reflexão é um caminho para que as pessoas saiam do estado alienado e se tornem conscientes de que é possível mudar a si próprio e, conseqüentemente, sua realidade.

Prosseguindo o passeio pela cidade, o jogador chega ao Posto de Saúde, local em que há um diálogo entre a personagem do jogo e o profissional de saúde com o fito de investigar se há mesmo indícios de que uma doença desconhecida está atacando as crianças da cidade. O diálogo é composto por oito falas, 4 do médico e 4 da personagem, o qual foi apresentado no Quadro 2:

**Quadro 2:** Diálogo acerca de *Fake News* sobre doença desconhecida que ataca crianças da cidade

A garota foi informada de que existem muitas crianças doentes depois que tomaram a vacina contra sarampo no último final de semana. Ela questiona ao médico se ele confirma essa informação. É informada de que não houve nenhuma situação anormal depois da campanha, mas que estava sabendo do boato que estava ocorrendo.

O médico arguiu onde que a garota (personagem) viu esse alerta. A menina informa que a mensagem está se espalhando pelo celular e que muita gente havia comentado o fato na praça. Além disso, diz que estava preocupada porque tinha visto na internet que havia suspeita de que a vacina contra o sarampo causa infecção gastrointestinal e estaria provocando autismo. O médico diz que essa informação é absurda, que essa informação é mito já superado há cerca de 20 anos, quando um pesquisador inglês publicou um estudo feito com uma amostra pequena de pacientes. Nesse estudo, o pesquisador tentava estabelecer uma relação entre a vacina e o autismo, mas essa hipótese foi descartada.

Inconformada, a menina indaga se não é verdade, porque estava recebendo essa denúncia. O médico prossegue explicando que no Brasil o movimento antivacinação ganhou força nos últimos anos. E que as pessoas não veem mais algumas doenças no cotidiano e acreditam que vacinar os filhos é desnecessário. É questionado se ele acha esse comportamento perigoso. Confirma que é um risco para as crianças e para todos, visto que, doenças hoje erradicadas, como poliomielite, podem voltar a crescer entre a população por causa de boatos e estudos pseudocientíficos.

Fonte: Adaptado pelos autores do jogo “Pontos de Vista”, 2021.

Ao vermos a interação entre os personagens, pode-se constatar que a argumentação é construída através do processo interacional, por meio do diálogo. Com base nele, o professor poderá fazer intervenções quanto à importância da verificação da fonte, ressaltando que independente do local de publicação das notícias é interessante o leitor verificar a origem. Além disso, outro ponto a

ser ressaltado diz respeito às consequências da replicação de notícias falsas. Como mencionado anteriormente, o desconhecimento é um fator que anda ao lado das *Fake News*. Dessa maneira, além de atuar contra esse problema, o professor estará formando o aluno para ser crítico e saber filtrar as informações que recebe.

Seguindo neste nível, o jogador encontrará a fase “Fato ou Boato”. Diante desse cenário, o aluno é questionado se sabe diferenciar fato de boato sendo-lhe solicitado a refletir para tentar distinguir situações que são fatos de outras que são apenas boatos. Para isso, o jogador classificará frases como mostra o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3:** Análise de assertivas para distinção entre o que é fato e o que é boato

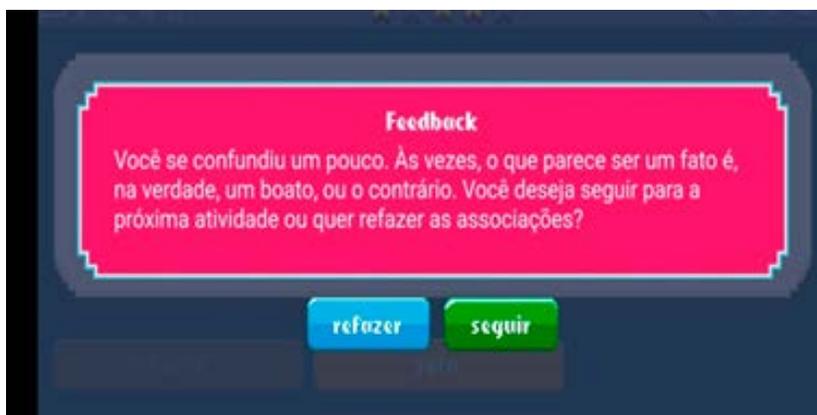
<b>FATO X BOATO</b>
Em 2018, o governo de Donald Trump separou de seus pais mais de mil crianças que tentavam entrar nos Estados Unidos e colocou-se em espaços semelhantes a gaiolas.
Brasil é referência mundial no tratamento de Aids e em sistema para transplante de órgãos.
Seleção da Alemanha viajou em voo comercial na classe econômica para a Copa da Rússia em 2018.
Professor no Japão não se curva diante do Imperador.

Fonte: adaptado pelos autores do jogo “Pontos de Vista”, 2021.

Após classificar as frases, é preciso confirmar as opções selecionadas e enviar para a correção. Caso o aluno não acerte todas, aparecerá a informação de que ele errou algo. A esse respeito, vimos que o processo de gamificação utiliza-se de elementos dos games como, dinâmica, mecânica e os componentes dos jogos. No caso

da mecânica dos games, Kapp (2012) refere-se aos elementos e às técnicas indicando que, para se gamificar uma atividade ou criar um sistema gamificado, deve-se observar: conflitos, níveis, recompensas, abstração da realidade, repetições, objetivos, regras, tempo, *feedback*, curva de interesse e/ou narrativa. Assim, constata-se que o *feedback* faz-se presente no processo de gamificação a exemplo da Figura 6.

**Figura 6-** Feedback



Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

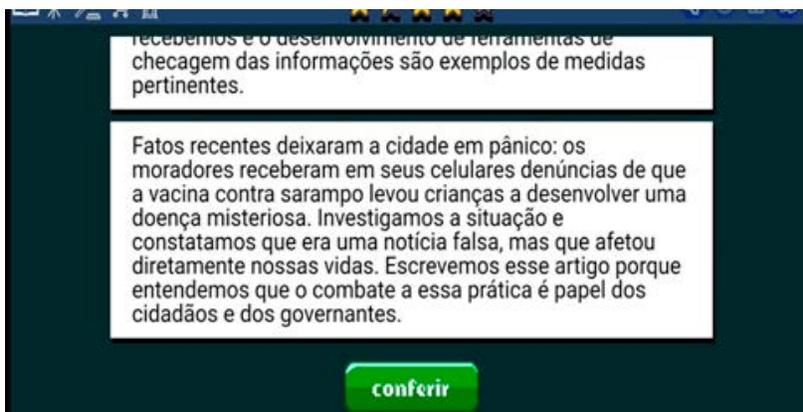
Desse modo, o *feedback* permite que os jogadores vejam como estão progredindo no jogo, ou seja, serve como uma fonte de avaliação. Ressalta-se que a cada etapa realizada pelo aluno recebe o *feedback* do seu desempenho. Assim, ele poderá acompanhar seu progresso no decorrer do nível por completo. Além disso, caso o aluno não acerte a classificação de todas as frases é permitido

refazer a etapa. Desta maneira, constata-se que o jogo possibilita ao aluno repensar sobre as alternativas em busca das respostas adequadas, revelando uma estratégia gamificada como consolidação do conhecimento.

No entanto, se mesmo assim o aluno não conseguir, a bonificação será distinta, a estrela não aparecerá preenchida completamente e a mensagem que aparece é: “Parabéns” e não mais “Excelente”. Dessa maneira, ocorre como que uma certa “punição” para o jogador, além de servir como um alerta de que o aluno precisa melhorar no critério cobrado. Numa situação como essa, evidencia-se que nem sempre o aluno saberá distinguir o que é fato do que é boato. Nesse sentido, para sanar as dúvidas é preciso buscar informações extras e o professor poderá auxiliar nesse processo atuando como mediador.

Seguindo o deslocamento pela cidade, o jogador chega à Câmara Municipal, local onde ocorre a missão final. Nela há um requisito, o usuário só poderá realizá-la após ter concluído três etapas anteriormente.

Em razão das notícias falsas que causaram pânico na cidade, é preciso elaborar um artigo que será entregue aos vereadores. Nele, é necessário apresentar primeiro o contexto vivido na cidade e concluir o texto propondo soluções para que o conteúdo inverídico não circule tão facilmente. Desse modo, o aluno deverá ler as frases na íntegra, depois, segurar e arrastar cada uma delas para organizar os trechos em uma sequência lógica, deixando o texto coerente, como revela a Figura 7:

**Figura 7-** Organização do artigo

Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

Como mostra a Figura 7, o texto está distribuído em recortes desorganizados e o aluno precisará organizar conforme a instrução inicial. O que requer do discente o conhecimento de coesão textual, pois o aluno precisa organizar o artigo levando em consideração elementos linguísticos da microestrutura textual com os quais produza uma ordem lógica entre as ideias. Além disso, também será posto em exercício aspectos da coerência textual, haja vista o projeto de texto a ser construído pelo aluno precisar ser um todo com sentido.

O jogador, após organizar o texto, envia-o para a conferência. Em seguida, o programa verifica se está tudo certo, se houve algum erro em alguma etapa da atividade. Como já mencionado, o aluno poderá refazer o exercício ou finalizá-lo. Para atender aos critérios solicitados, o aluno deve organizar o texto como mostra o Quadro 4 a seguir:

**Quadro 4:** Organização do texto

Distribuição	Texto
<b>Parte 1</b>	Fatos recentes deixaram a cidade em pânico: os moradores receberam em seus celulares denúncias de que a vacina contra sarampo levou crianças a desenvolver uma doença misteriosa. Investigamos a situação e constatamos que era uma notícia falsa, <b>mas</b> que afetou diretamente nossas vidas. Escrevemos esse artigo porque entendemos que o combate a essa prática é papel dos cidadãos e dos governantes.
<b>Parte 2</b>	As formas de comunicação se sofisticaram muito nos últimos anos. Se antes, dependíamos do jornal impresso ou as televisão, agora a informação está ao nosso alcance e pode ser consumida e produzida por nós. <b>Isso</b> parece maravilhoso, mas também é perigoso.
<b>Parte 3</b>	As notícias falsas têm mudado o modo como os indivíduos pensam: já levaram à redução de pessoas imunizadas em campanhas de vacinação e afetaram os resultados de grandes eleições. <b>Nesse contexto</b> , é importante que sejam realizadas ações para que as pessoas possam saber diferenciar os fatos dos boatos.
<b>Parte 4</b>	Com tantas transformações, o poder público tem papel fundamental. Campanhas de educação que usem a própria internet para mostrar como verificar o conteúdo que recebemos e o desenvolvimento de ferramentas de checagem das informações são exemplos de medidas pertinentes.

Fonte: Adaptado pelos autores do jogo “Pontos de Vista”, 2021.

O professor, posteriormente, poderá intervir e explicar a diferença entre coesão e coerência textual usando como exemplo o presente texto. Assim, exporá que coesão é resultado da disposição e do correto uso das palavras que possibilitam a ligação entre frases, períodos e parágrafos de um texto. E que ela contribui com sua organização e advém através de palavras denominada de conectivos (ou operadores argumentativos, destacados em negrito no Quadro

4). Conseqüentemente, será necessário esclarecer o papel que mecanismos de coesão, como, por exemplo, as conjunções (mas, explícita na parte 1) anáforas (isso, parte 2), conectores (nesse contexto, parte 3) entre outros podem conferir ao texto. Ademais, o professor deverá explicitar que a coerência é uma relação lógica das ideias de um texto que emana da sua argumentação. Para tanto, pode demonstrar como foi feita a contextualização da proposta, a apresentação dos problemas e posteriormente quais soluções foram indicadas no projeto de texto apresentado no Quadro 4.

Logo, faz-se necessário reforçar a importância desses mecanismos para a construção de um bom texto, bem como explicar como é a estrutura de um artigo de opinião e sugerir que os alunos construam o seu próprio texto. Também poderá fazer um paralelo com a tipologia textual dissertativo-argumentativa, bastante comum no Enem, por exemplo, apresentando as características, distinções, requisitos, semelhanças entre esses gêneros e algo mais que julgue necessário.

Ressalta-se que o jogo pode ser utilizado para que o aluno tenha o primeiro contato com o gênero artigo de opinião e poderá ser uma ferramenta para aplicar a metodologia do ensino reverso. Este método consiste na alteração das ações que ocorrem em sala, inclusive fora dela. Nessa metodologia, os alunos devem receber previamente os materiais de estudo para que os discentes acessem, joguem, leiam, pratiquem e passem a conhecer e a entender os conteúdos sugeridos.

Dessa maneira, o aluno terá contato com o que será cobrado futuramente, assim, quando estudar a teoria, estará familiarizado e

saberá identificar qual o objetivo final daquele conteúdo. O discente construirá seu próprio conhecimento de maneira lógica e não receberá de forma pronta sem criar linha de raciocínio.

Logo, o professor, usando esse método para o processo de ensino-aprendizagem, atuará como mediador e norteador do conhecimento, levando em consideração as informações e conteúdos anteriormente acessados pelo aluno. Assim, o docente poderá se dedicar a consolidar os conhecimentos orientados, esclarecer dúvidas e auxiliar o aluno no desenvolvimento do aprendizado.

Nessa metodologia, tanto o docente quanto o discente devem mudar de postura. O aluno deixa de ser apenas expectador e passa a agir ativamente, tornando-se o protagonista de seu aprendizado. Quanto ao professor, vê-se que este não atuará como palestrante, haja vista a necessidade de se posicionar próximo ao discente, auxiliando-o no processo de ensino-aprendizagem, adotando uma postura de orientador e tutor.

Além das etapas até aqui mencionadas, o jogo apresenta dicas importantes sobre a temática discutida na missão, tais como: **“Pegue a pipoca”**. O professor poderá realizar essa dica na sala de aula ou sugerir que os alunos assistam em casa. Posteriormente, criar uma roda de discussão sobre os filmes de forma isolada ou fazendo paralelo entre eles. Essa seria uma forma diferente de trabalhar a leitura, visto que, segundo a BNCC:

Leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema,

gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p, 68).

Assim sendo, o professor ampliará o leque de ferramentas para a prática, visando a desenvolver o processo de letramento. Além dessa dica, há também uma que apresenta aspectos importantes sobre a legislação relativa à internet que, como sabemos, é um dos principais espaços/veículos para a disseminação das *Fake News*.

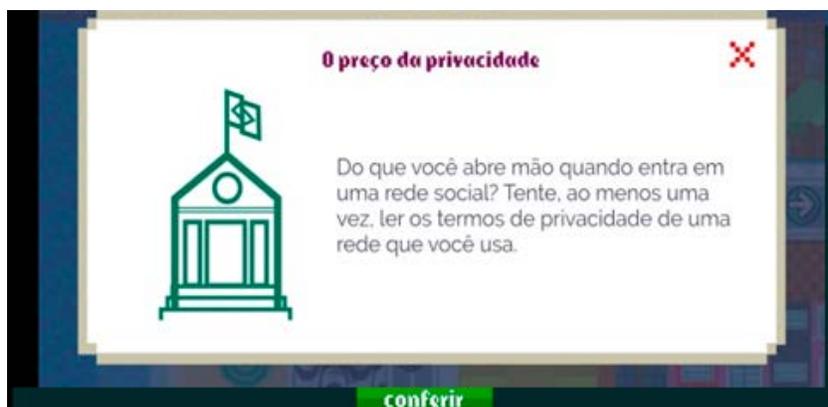
Nesse caso, o próprio título da dica faz uma indagação ao leitor: “Internet tem lei?”, o que gera a curiosidade do leitor-aluno-jogador. Assim, o professor poderá ouvir os posicionamentos dos alunos quanto à pergunta do título. Posteriormente, podem ler a lei conjuntamente compreendendo os artigos e incisos que ela apresenta. Dessa maneira, os alunos adquirem informações importantes e úteis que poderão ser usadas em futuros textos, além de ser útil no dia a dia.

Conforme a BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa deve proporcionar e preparar os alunos de maneira a possibilitar a participação significativa e crítica, nas palavras do documento:

O componente de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p, 63).

Dessa forma, pode-se desenvolver no aluno o senso crítico necessário ao exercício da cidadania, dando a ele subsídios para posicionar-se perante a sociedade, inclusive fazendo o uso adequado da rede mundial de computadores. Outra dica é o “Preço da privacidade” como mostra a Figura 8:

**Figura 8-** O preço da privacidade



Fonte: Captura feita pelos autores, 2021.

O uso das redes sociais é algo comum na sociedade atual, principalmente entre os jovens. Segundo Silva e Silva (2017) o uso da *internet* e das redes sociais está cada vez mais presente no dia a dia dos adolescentes, os quais dispõem boa parte do seu tempo em atividades relacionadas ao ambiente virtual. Dessa maneira, discutir o que é privacidade é basilar para formar cidadãos críticos e conscientes.

Ademais, na linha da dica anterior, o professor pode expandir o explorado no jogo trazendo sugestões de filmes e/ou livros<sup>23</sup> que abordam o tema da privacidade para que os alunos desenvolvam habilidades necessárias à construção da argumentação em um texto opinativo (caso, por exemplo, do artigo de opinião).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo advertindo sobre a importância de novas ferramentas que integram tecnologias digitais no contexto da sala aula, trazendo práticas pedagógicas que permitem o trabalho com competência e aprendizagens de qualidade.

Conforme visto, a gamificação utiliza elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) em ambientes fora dos próprios jogos, com o fito de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens. Desse modo, seria interessante que os materiais utilizados em salas de aulas fossem além da prática tradicional, mas contemplassem também as ferramentas tecnológicas, como os jogos gamificados, que circulam a vida contemporânea dos discentes.

Assim, espera-se uma junção do ambiente cotidiano dos alunos, no qual o game é bastante presente, com o ambiente educacional, voltado ao ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, faz-

---

23 Um documentário recente que aborda de modo bastante reflexivo a questão da privacidade nas redes sociais e mesmo o domínio que as redes sociais operam na nossa vida cotidiana é O Dilema das Redes, 2020, disponível no serviço de streaming Netflix. Um livro bastante pertinente para a discussão em tela é a obra de George Orwell intitulada 1984.

se necessário selecionar a atividade gamificada conforme o desígnio que se quer alcançar e de acordo com o conteúdo a ser ministrado.

Com o objetivo de compreender melhor como pode ser desenvolvida uma aula de LP gamificada, analisamos o jogo “Pontos de Vista” e pudemos perceber que as atividades propostas contemplam o que é sugerido na BNCC para o componente curricular de LP, qual seja: formar o aluno com vistas ao desenvolvimento dos eixos da leitura, da produção de texto, oral e escrito, e de senso crítico elevado para lidar com a língua em uso. Desse modo, vimos que a estratégia da gamificação está presente e quais são as implicações para uma proposta pedagógica que utilize tal expediente em uma aula de Língua Portuguesa na educação básica.

Através das análises realizadas, foi possível verificar que o jogo “Pontos de Vista” contempla os requisitos de letramento, a leitura, a prática oral, a produção de textos, e mesmo a análise linguística, à medida que alguns gêneros e textos/produções são contemplados. Ademais, a fase analisada tinha por foco trabalhar textos argumentativos, o qual foi contemplado de maneira adequada. Porém, é preciso ir além, visto que, o aluno por meio do jogo construirá a ideia inicial do que venha a ser o gênero artigo de opinião e qual sua finalidade. Logo, é necessária a devida intervenção do professor para consolidar e aprofundar o assunto que é trabalhado de forma superficial, pois apenas o jogo não é suficiente para desenvolver de maneira completa o conteúdo proposto.

É válido lembrar que o presente capítulo orientou-se a partir da seguinte indagação: qual(is) contribuição(ões) a gamificação apresenta para o ensino de Português. Após analisar os textos que embasam a

fundamentação teórica e o jogo “Pontos de Vista”, pode-se arrazoar, em virtude do estudo realizado, que a gamificação de forma integrada e articulada à proposta pedagógica do game empodera o(a) aluno(a) de um importante material a ser utilizado na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, não diminui o papel do professor, pois se faz necessária a intervenção-mediação para o êxito da aprendizagem. Portanto, utilizando-se desses mecanismos de forma estratégica e com objetivos definidos é possível elaborar atividades e games que preencham os requisitos do ensino de LP conforme requer a BNCC.

Em suma, nesse método de ensino o aluno é colocado como protagonista, em que o aprendiz deixa de ser passivo, passando para uma abordagem ativa e participativa. Quanto ao professor, este fica ao lado do discente orientando, intervindo e direcionando para que o desempenho seja o melhor possível dentro das possibilidades que podem ser exploradas. De forma salutar, conclui-se que incluir ferramentas tecnológicas no ambiente escolar pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, além de incitar o processo de aperfeiçoamento e de instrução na relação docente-discente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. DVS Editora. SP. 2ª Ed. 2014.

BRASIL. **BNCC na prática**. Equipe Educacional da Editora. São Paulo: FTD, 2017.

BRISOLA, A. C.; ROMEIRO, N. L. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, Online First, 20 p., jan. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054>. Acesso em 13 jul. 2021.

CAMARGO, Suzana. Jogo Pontos de Vista incentiva a argumentação sobre temas do cotidiano. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2546/jogo-pontos-de-vista-incentiva-a-argumentacao-sobre-temas-do-cotidiano#:~:text=No%20%E2%80%9CPontos%20de%20Vista%E2%80%9D%20os,dos%20temas%20trabalhados%20no%20jogo>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, [S.I.], v. 18, n. 32, p. 155-169, maio 2018. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462\\_32\\_11](https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_32_11). Acesso em 13 jul. 2021.

FADEL, L. M. et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; DUQUE, Claudio Gottschalg; MORI, Alexandre Mori. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Revista Biblios**, nº 00370, p. 17-30, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/1562-4730-biblios-70-17.pdf>, acesso em 30 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54–67, jan. 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>. Acesso em 13 jul. 2021.

SANCHES, Murilo. **Jogos Digitais, Gamificação e autoria de jogos de educação**. São Paulo: Senac, 2021.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n.103, p. 87-97, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/09.pdf>. Acesso em 13 jul. 2021.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win: How game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.



# CAPÍTULO 8

# M

## **METODOLOGIAS DE ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS**

Dorailda Lopes Ribeiro  
(Polo De Camaçari/BA)<sup>24</sup>  
Daniela Maria Segabinazi  
(DLCV/CCHLA)

### **INTRODUÇÃO**

Acredita-se ser cada vez mais necessária a reflexão acerca das práticas de leituras infantis, observando, principalmente o contexto escolar. Este trabalho de pesquisa bibliográfica nasce com a proposta de investigar alternativas de práticas metodológicas da literatura infantil no ambiente escolar, dirimindo o uso do texto de forma tradicional e fragmentada, possibilitando despertar no discente o prazer da apreciação da leitura. Assim, o contato com a leitura prazerosa e contextualizada, pode tornar o aluno, um leitor profissional, crítico e dono de suas próprias ideias, ampliando seus

---

24 Literatura Infantil: Metodologias e práticas para conexão do discente e seu ambiente social. Artigo apresentado ao Curso de Letras a Distância da Universidade Federal da Paraíba. Aprovado em: 26 nov. 2020.

horizontes e tornando-se capaz de transformar seu ambiente social, cultural e econômico.

De acordo com os dados do Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) 2018 a educação brasileira está aquém de preparar indivíduos capazes para o enfrentamento dessa realidade. Estes dados apontaram que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade não possuem nível básico, no que se refere a leitura, este número chega a ser 50% e estes índices estão estagnados desde 2009. Logo, existe a necessidade de profundas mudanças para transformar o atual cenário, haja vista, que a educação é peça primordial, pois subsidia a resolução de problemas sociais.

Diante do exposto, observa-se que, existe uma demanda investigativa de práticas docentes quanto à utilização da literatura infantil nas séries iniciais, no intuito de catalogar esse material e assim dispor de dinâmicas metodológicas de leituras, utilizadas com êxito no ambiente escolar, que possam apoiar o professor no desenvolvimento de projetos de intervenção, bem como, nas práticas diárias de leitura em sala de aula. Tais ações visam levar o discente a obter o prazer da leitura, e contextualizar com o ambiente social.

A delimitação deste projeto, se dará, nas práticas pedagógicas da literatura, na busca de metodologias eficazes para o público em questão. Então, a pergunta que norteia os escritos aqui contidos reside em: Quais práticas metodológicas eficazes para o uso da literatura infantil nas series iniciais no ensino fundamental possibilitam contextualizar o discente com o seu ambiente? A motivação para execução dessa pesquisa reside na intenção pessoal de colaboração

para o desenvolvimento da qualidade na educação das escolas brasileiras.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é reunir alternativas eficazes de metodologias para o uso da literatura infantil evidenciadas por meio de pesquisas bibliográficas. Nesse sentido definimos os seguintes objetivos específicos:

Investigar práticas docentes quanto a utilização da literatura infantil;

Discutir sobre a contextualização da literatura com o ambiente social;

Delimitar possibilidades das formas de práticas metodológicas da literatura infantil.

O esforço desse trabalho é reunir materiais que demonstrem eficácia em práticas metodológicas com a literatura no ensino fundamental, anos iniciais, para assim contribuir com a resolução de questões que são incômodas para profissionais da área de educação, na perspectiva de enfrentamento dos problemas relacionados aos baixos índices de desempenho escolar.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A sociedade hodierna atravessa constantes transformações em todos os aspectos que a permeiam. A informação acontece em

grande escala, sobre assuntos variados em uma gama de meios de comunicação. Apresenta-se de forma instantânea e diversificada, com ausência de filtros sobre o que se quer ver ou ouvir. Com isto, surge a necessidade de um aprendizado acelerado, cabendo aos indivíduos conhecerem e guardarem o máximo de informações que transformam-se em um amontoado de saberes.

Para Coelho (2000, p. 14) “é este o belo/horrível contexto cultural que, atualmente através de mil meios de comunicação se oferece como brilhante e equivoco caminho de vida aos adultos adolescentes e crianças”.

Estes aspectos sociais denunciam a necessidade de um sistema de ensino que seja capaz de auxiliar indivíduos para a emancipação, capacitação e a proporem soluções que abarquem a sua individualidade e seu entorno, bem como, suportá-los para a adaptação as novas concepções de seu ambiente. É um processo complexo, principalmente se um sistema de ensino não levar em consideração as peculiaridades do sujeito.

Em face dessa realidade concreta e desafiante, torna-se cada vez mais urgente uma nova reflexão sobre Educação e o Ensino, pois é nessa área que os novos princípios ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa num amanhã próximo (ou longínquo?). (COELHO, 2000, p.15)

A escola tradicional se vê pressionada a partir da ideia de contextualização do conhecimento escolar para a vida, a propor um olhar integrado das diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento

com o entorno dos indivíduos. Este cenário apresenta-se desafiador e ao mesmo tempo primordial quanto a reflexão sobre educação e formas de aplicação pedagógica que sejam indissociáveis o ensino/aprendizagem e a metodologia do ensino no contexto dos indivíduos. Com isto, as propostas pedagógicas para serem eficazes, devem considerar também o indivíduo em sua subjetividade, além de fazer uso da linguagem adequada para cada público, como fator determinante para a possibilidade da construção do saber.

É neste difícil contexto que a literatura tenta inserir-se, não como disciplina de forma estanque, mas como uma arte voltada para a leitura de mundo contextualizada e aprendizado holístico.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p.16)

A literatura é essencial para auxiliar os indivíduos a se conectarem com o mundo e suas constantes transformações. Com isso Coelho afirma:

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o

caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura - Verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. (COELHO, 2000, p.15)

Neste espaço da arte, a literatura infantil está inserida como um prisma da literatura geral, sendo direcionada para uma faixa etária determinada. Esta trata o seu público como indivíduos com suas peculiaridades. Mas, nem sempre foi assim. A percepção lúdica da leitura que acredita-se ser tão importante no desenvolvimento da criança não era tão presente nas obras de alguns séculos atrás. As literaturas eram as mesmas, tanto para o público infantil como para os adultos.

As primeiras obras acrescentadas ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que transformam a serem englobadas como literatura também apropriada à infância (ZILBERMAN E LAJOLO, 2000, p.116)

Fato que, essas fases, eram consideradas tão iguais que, não eram definidos pela faixa etária ou por etapas de maturação psicológica. O objetivo da literatura infantil era a formação da criança, ensinar comportamentos e atitudes para disseminar uma ideologia. Até o século XVII a literatura não era definida por faixa etária, até porque a criança era vista como um adulto.

A criança é vista como “um adulto em miniatura”, cujo período de imaturidade ( a infância) deve ser encurtado

o mais rapidamente possível. Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas “adultas”. (COELHO, 2000, p.13)

Socialmente não reconhecidas em sua individualidade como diferentes dos adultos, as crianças até mesmo compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais e o trabalho nas fábricas domiciliares e industriais que as pessoas adultas. A criança percebida como um ser subjetivo e com sua individualidade afirmada só viria acontecer tempos depois.

A partir do século XVII a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo então o distanciamento da vida “adulta” e recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse para essa vida. Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade. O adulto passa a idealizar a infância. A criança é o indivíduo inocente e dependente do adulto devido à sua falta de experiência com o mundo real. (SILVA, 2008, p. 136)

De acordo com Zilberman (1980) ocorre essa transformação na literatura por causa das circunstâncias que apresenta uma noção de família, focada não mais em amplas relações de parentesco, mas num único eixo, estimulando assim, o afeto entre seus membros. A respeito da formação de uma nova mentalidade da literatura infantil, Coelho (2000, p.27) diz que “ a criança é vista como um ser em formação cujo potencial deve se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização”.

Sendo a literatura infantil um tema relevante, há algum tempo se intensifica o debate para se haver uma reforma educacional, tendo bastante ênfase o conceito linguístico e literário e a metodologia do ensino da literatura infantil quanto pedagogia ou arte. Coelho (2000, p.16) diz que “é no sentido dessa transformação necessária e essencial [...] que vemos na literatura infantil o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente”.

Em suma, a literatura infantil constitui-se uma aliada na aprendizagem, levando o leitor a refletir sobre as suas descobertas e aspectos cotidianos a partir da interação com o texto, logo, não deve ser uma simples metodologia de aprendizado escolar, mas necessariamente deve transpor os limites da sala de aula. Com isso, o ambiente escolar constitui-se um espaço primordial para a didática da literatura infantil.

A sociedade brasileira, dadas as suas dificuldades, atribui à escola a responsabilidade maior da formação de leitores, temos em vista esse espaço, quando nos propomos contribuir para o incremento do ato de ler. Move-nos a certeza de que o domínio da cultura letrada abre a cada sujeito um leque maior de possibilidades de compreensão do real e de exercício da cidadania (AGUIAR, p.7, 2001).

O ambiente escolar é essencial para a didática da literatura infantil. A escola e os seus facilitadores necessariamente precisam estar capacitados para a execução de qualquer metodologia pedagógica

que se utilize da literatura infantil, que tenha o intuito de auxiliar os estudantes na emancipação e capacitação.

Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence (COELHO p.17, 2000).

A escola é um espaço privilegiado por sua aceitação e necessidade social, todavia não deverá ser estanque e enrijecida em suas metodologias.

No período de ingresso nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresenta-se ao discente novas perspectivas através do universo da leitura. A criança entra em contato com números, passa a compreender diferentes tipologias e gêneros textuais, leitura de imagens, nos seus diversos componentes curriculares.

Evidenciada pela importância no conhecimento de mundo, a leitura estimula a criança a potencializar o senso crítico, indagando e dialogando com as leituras apresentadas em sala de aula, proporcionando a ela um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Contudo, deve-se considerar o entendimento da criança, quanto as suas construções e ligações do que lê com o que vive. Conforme assevera Aguiar:

Considerando que a criança leva um tempo para organizar em sua mente essas relações, uma das maiores riquezas das narrativas infantis é exatamente a de

ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica (AGUIAR, 2008, p.46)

A literatura infantil também apresenta-se como uma forma lúdica muito importante para a criança, e a partir dessas viagens imaginativas ou abstrações as levam a viverem estas histórias que gera uma interação e causam efeito positivo na criança.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte? Fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funda os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2008 p.27)

Semelhantemente, a literatura infantil apresenta-se como ferramenta importante para desenvolvimento psicológico do leitor. Conforme Aguiar:

O livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança. Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz. (AGUIAR, 2008, p.18)

Este desenvolver é estabelecido pela riqueza de motivações, sugestões e de recursos na qual são expostos a partir do que leem ou ouvem. Na literatura a criança se enxerga, de acordo com as demandas de sua idade e pode extrair uma série de sentimentos que estão contidas em seu contexto e em seu interior.

Costa (2013), orienta sobre metodologias e práticas para o ensino da literatura infantil no espaço escolar, tendo como aspecto fundamental desse gênero para o discente, o de proporcionar a criança o conhecimento de suas emoções, a partir de estímulos causados pela leitura literária com o auxílio do mediador/professor que irá conduzir para a identificação dos efeitos que o autor quer provocar no leitor.

Contudo, quando a literatura é usada de forma a apresentar somente informações, onde não há a interação entre autor, texto e leitor eliminando o diálogo criativo, participativo e direto da criança, cria-se então a percepção de certo modo, negativo, pois com isso afastará a criança de encontrar prazer nesse encontro.

Como assegura Costa,

A literatura utilitária, constrói no entendimento das crianças de que ler é buscar confirmações do já percebido, é reafirmar, é reproduzir sem participar. Temos assim a arte transformada em ferramenta. (COSTA, 2013, p.28)

Pode-se então perceber que, quando se utiliza a literatura, de modo a privar o aluno de manifestar suas outras leituras e vivências com as várias formas de linguagem, limita-se à capacidade de novas construções de leituras e novas experiências. E, assim, a literatura infantil na escola e nos livros de falso teor literário é explorada de modo fragmentado, mais direcionado à aprendizagem de assuntos e conteúdos escolares e não a exploração e experiência estética, com direções particulares ao uso da gramática normativa, incorrendo neste

método pedagógico para mediar o ensino. Assim sendo, a literatura infantil, perde espaço de sua função lúdica, imaginativa e reflexiva, ocorrendo o afastamento do discente do livro.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS**

A presente pesquisa, de cunho qualitativo e bibliográfico, pretende elencar por meio dos procedimentos metodológicos, as possibilidades de experiências nas práticas pedagógicas no ensino fundamental dos anos iniciais, para conexão da literatura infantil com o contexto social do aluno.

Para tanto tomou-se como procedimentos metodológicos um levantamento bibliográfico baseado em livros de autores alinhados a pesquisa que buscam resultados eficazes da prática pedagógica com a literatura infantil, baseando-se no princípio do desenvolvimento cognitivo e da leitura de obras literária infantil, possibilitando o despertar da imaginação, e ampliação do olhar referente ao mundo em que vive. Assim, foi realizada a escolha das obras, dentro do previsto para uma pesquisa que buscou reunir práticas eficazes da metodologia literária.

Quanto à natureza, esta pesquisa apresenta-se como básica, evidenciando aprofundamento sobre a problemática trabalhada, a fim de potencializar resultados. Quanto aos objetivos, permite uma aproximação maior ao problema e objeto estudado.

A motivação para execução dessa pesquisa reside na intenção pessoal em colaborar para o desenvolvimento da qualidade na

educação no âmbito da literatura infantil, a partir da inserção da literatura infantil no ambiente escolar de forma lúdica. Pretende-se neste espaço científico apresentar práticas eficazes de metodologias da literatura infantil que possam contemplar o discente em sua subjetividade. Assim, a partir de três referenciais bibliográficos, apresentamos metodologias de ensino de literatura infantil que convergem para as discussões que apontamos nesse estudo. A primeira delas está centrada nos estudos de Renata Junqueira e Cyntia Giroto (2010), que tratam de uma metodologia performativa; a segunda é o método recepcional do ensino de literatura, abordado por Vera T. Aguiar e Maria da Glória Bordini (2001) e, por fim, a descrição de encaminhamentos metodológicos abarcados na obra de Marta Morais da Costa (2013).

## **Metodologia performativa**

Renata Junqueira e Cyntia Giroto (2010) no artigo “Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária”, apresentam resultados oriundos de uma pesquisa de campo, realizada com professores e alunos, ao longo de três anos em escolas do ensino fundamental anos iniciais e buscou apresentar estratégias de leitura literária, por observar a deficiência na formação continuada de professores, para o ensino da leitura, com práticas que pudessem contemplar questões referente a essa falta, que se apresenta de forma muito expressiva no contexto escolar das escolas.

Diante disso, apresenta-se a proposta didática, de Oficina de Leitura, com estratégias para aproveitar com eficácia o momento

da leitura em sala de aula. Junqueira e Girotto (2010) reuniram um conjunto de estratégias para orientar professores a utilizarem em sala de aula com o intuito de que os alunos compreendam o que leem, à saber: conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Estas estratégias necessariamente devem ser aplicadas de forma separada. Com isto, utilizaremos a estratégia de conexão para explorar nesta seção.

A Conexão, caracteriza-se quando a criança faz ligações com o texto e suas experiências pessoais, ativando o conhecimento prévio, quando lembrada de outros textos lidos. O conhecimento prévio, possibilita acrescentar as novas informações um significado. Esta estratégia permite que o aluno observe a leitura e possa dialogar com o seu ambiente. Percebendo personagens e as situações vividas na leitura, possibilita a utilização de experiências individuais e coletivas para construir significados a partir do que foi lido. Logo, visa aumentar o entendimento e assim prender a atenção da criança. O papel do professor é imprescindível, pois a sua atividade tornará possível focar no que está sendo estudado, percebendo atento para as desconexões, devendo moldar a estratégia para seu foco.

A partir da conexão, observa-se que, a leitura fomenta a reflexão e a construção de significados oriundos da observação do texto lido, onde a criança pode extrair uma série de sentimentos que estão contidas em seu interior. Neste caso proporciona um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Trata-se da interação entre o autor, texto e o leitor que o torna participativo, pois identifica-o com a realidade, tornando assim indissociáveis o que se lê e o que se vive.

## Método recepcional

Nesta metodologia, Aguiar e Bordini (2001, p.148), descreve o método recepcional como colaborador do educador em sala de aula. Caracteriza-se como uma jornada de ensino da leitura literária que consiste no desenvolvimento de cinco etapas. Sendo a primeira em determinar o horizonte de expectativas. Nesta etapa o professor deverá fazer levantamento de informações, que podem ser através de diálogo despretensioso, entrevista, ou mesmo, um questionário que possam ajudar a descobrir questões individuais de cada aluno e também perceber quais tipos de leitura mais interessa para determinado contingente de alunos.

Na segunda etapa, de posse das informações necessárias, o professor deverá então, apresentar obras literárias em que os alunos sintam-se confortáveis na leitura. O professor dará início a leitura, em voz alta, e em sequência os alunos fariam suas participações individuais, também em voz alta. Essa proposta de atividades de leituras, avaliam as características dos personagens em relação a situações em que foram expostas, possibilitando aos alunos fazerem inferências quanto ao comportamento dos personagens em questão, por exemplo.

A terceira etapa, compreende a ruptura do horizonte de expectativas, este é o momento em que o professor irá propor atividades de leituras, que possa causar um desequilíbrio no modo de pensar do aluno, que podem ser, tanto literário quanto cultural. Desse ponto em diante, o aluno irá perceber que, algo desconhecido se apresenta, porém, sente-se seguro diante da nova experiência

A quarta etapa consiste no momento de questionamento do horizonte de expectativas. Será feita por parte do aluno uma análise comparativa do seu comportamento, desenvolvendo um debate a partir de suas leituras, expondo suas impressões tendo como ponto de partida os resultados alcançados. Para a conclusão, devem transferir para a ata de reunião constando as inferências realizadas, assim como o resultado. E por fim a última etapa se dá pela ampliação do horizonte, onde o aluno será capaz de perceber as alterações e aquisições adquiridas oriundas das leituras realizadas sendo estas resultado do seu modo de pensar.

Nesta abordagem observa-se que não trata-se apenas de apresentar informações do autor, mas o modelo didático é norteado a partir do envolvimento particular de cada leitor, levando em consideração o seu ponto de vista. Assim sendo, tende-se a democratizar a leitura. A recepção tem o seu fundamento na ação participativa do aluno em contato com os diferentes textos. Logo, não deve ser considerada como uma simples metodologia, mas um transpor dos limites da sala de aula que visa auxiliar os estudantes para autonomia e emancipação.

## **Outras metodologias**

Costa, (2013) se encarrega de promover entre os alunos a leitura de modo silencioso. A leitura de modo silencioso confere uma independência a criança. Este contato busca a educação, onde o leitor está interagindo com as imagens lidas e o desenvolvimento de

emoções a partir do imaginário. Com isto as intervenções de adultos no momento da leitura tornam-se limitada. O professor apenas lerá o texto em voz alta para crianças não alfabetizadas. Os livros de literatura infantil são formados pelo texto escrito e por ilustrações que trazem personagens e cenários onde este vivem, permitindo assim que mesmo crianças ainda não alfabetizadas consigam interagir em sua leitura.

As crianças em suas possibilidades de ler um texto, fazem suas abstrações exercitando assim um olhar imaginativo e aguça a criatividade para com a leitura. Neste momento entram em contato com as fábulas, lendas, contos populares, natureza, animais dentre outras. A medida em que a criança cresce o arcabouço infantil vai armazenando informações de narrativas que darão suporte para o futuro da criança como um leitor individual.

Observa-se que esta metodologia difunde a partir das viagens imaginativas ou abstrações que proporcionam as crianças a viverem as histórias de seu modo, levando-os a gerar uma interação que causam efeito positivo na criança, aguçando a criatividade e dando significado para o leitor e com isso possibilita uma aproximação do leitor com a literatura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se que, ao considerar a leitura literária existe uma exacerbação da valorização do rigor gramatical como via de regra

para a formação leitora. Este rigor inviabiliza a imaginação criativa e autônoma, inibindo a subjetividade da pessoa e o seu ambiente.

As abordagens discutidas neste trabalho permitiram analisar as possibilidades que contribuem para subsidiar e agregar significação da leitura no âmbito escolar infantil e como resultado a formação de leitores participantes na sociedade.

A leitura literária é um processo de construção de significados, ler é interagir com o entorno e com cada ser de forma subjetiva. Esta permite a exploração e produção de sentidos e conhecimentos a partir de experiências oriundas da leitura, sendo assim ler é um caminho para o conhecimento. Dessa forma, a literatura infantil torna-se essencial para a formação cognitiva da criança principiando-a para a inclusão em um processo de ligação entre o universo de fantasias com o mundo de realidades.

Para tanto, as metodologias para a prática da literatura infantil permitem a liberdade orientada de modo que a criança quando em contato com a literatura, a possibilite fazer interligações entre o que se lê e o seu contexto social, sendo estas indissociáveis e essencial para a sistematização do conhecimento. Bem como, para desenvolvimento linguístico, cognitivos, psicomotor e social.

Há de se convir que a literatura infantil apresenta-se como norteadora no que tange ao desenvolvimento de habilidades leitoras nas séries iniciais. Estas permitem acessar as potencialidades de intervenções a partir dos conhecimentos adquiridos, proporcionando uma postura reflexiva e crítica e auxiliie na formação de indivíduos autônomos.

Por fim, existem inúmeras metodologias e práticas como ferramentas para conectar o discente com o seu ambiente social. Com isso, este trabalho não visa encerrar a discussão, mas sim contribuir para que práticas pedagógicas eficazes possam ser difundidas para novas práticas de ensino aprendizagem nos espaços leitores.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. (Coord.), BORDINI, Maria da Glória: **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores** [et al,], Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:** <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206#:~:text=0%20Pisa%202018%20revela%20que,escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20profici%C3%Aancia%20em%20leitura.&text=As%20escolas%20particulares%20e%20federais,%2C%20respectivamente%2C%20contra%20487%20pontos.](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206#:~:text=0%20Pisa%202018%20revela%20que,escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20profici%C3%Aancia%20em%20leitura.&text=As%20escolas%20particulares%20e%20federais,%2C%20respectivamente%2C%20contra%20487%20pontos.)> Acesso em 20 de junho de 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo, Ed. Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. [livro eletrônico] Curitiba: Ibpex, 2013.

GIROTTI, Cyntia; JUNQUEIRA de Souza, Renata . **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. *Álabe 4*, diciembre, 2011.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias**. 6ª ed. São Paulo. Ed. Ática, 2007. Disponível em: < [https://www.academia.edu/33861303/Marisa\\_lajolo\\_regina\\_zilberman\\_literatura\\_infantil\\_brasileirahistoria\\_e\\_historiasdocrev](https://www.academia.edu/33861303/Marisa_lajolo_regina_zilberman_literatura_infantil_brasileirahistoria_e_historiasdocrev)> Acesso em: 29 de outubro de 2020.

SILVA, Aline Luiza da. **TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: DA ORIGEM HISTÓRICA E DO CONCEITO MERCADOLÓGICO AO CARÁTER PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE**. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM** - ISSN

1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, june 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>>. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Duas décadas de amadurecimento:** Marcos da literatura infantil brasileira entre 1960 e 1980. Araguaína, v. 10, n. 2, jul/dez 2019.

# CAPÍTULO 9



# A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

*Juliana Karla dos Santos Souza*  
(Polo de Duas Estradas/PB)<sup>25</sup>

*Daniela Maria Segabinazi*  
(DLCV/CCHLA)

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a literatura tem uma grande contribuição na formação intelectual, cognitiva e cultural dos alunos, este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como tema de pesquisa a Literatura Juvenil, tendo como foco a literatura de massa e a sua contribuição na formação dos jovens. Além de ser um tema de bastante relevância, também é muito propício para o ensino da literatura nas escolas e para o incentivo da leitura literária na adolescência.

A literatura juvenil tem se tornado cada vez mais forte no mercado editorial e nesse contexto pretende-se conhecer o papel da leitura no desenvolvimento do jovem, enfatizando a literatura

---

<sup>25</sup> A contribuição da leitura literária na formação dos jovens. Artigo apresentado ao Curso de Letras a Distância da Universidade Federal da Paraíba. Aprovado em: 26 nov. 2020.

de massa, bem como: analisar quais motivos mais atraem os jovens para a leitura, identificar os gostos literários e avaliar obras literárias direcionadas para os adolescentes, assim é possível saber quem são os autores, os textos, as temáticas, entre outros aspectos que englobam as obras literárias e as tornam atrativas para os jovens.

Diante disso, a problemática investigada procurou saber qual a importância e como a literatura juvenil influencia na formação dos leitores adolescentes através da literatura massificada, a qual não é reconhecida pelos críticos literários, e como ela auxilia no desenvolvimento cognitivo, crítico, reflexivo e linguístico. Assim, foi possível identificar que a leitura direcionada aos adolescentes ajuda na construção do conhecimento e traz benefícios, como: o estímulo da criatividade, o raciocínio, a sensibilidade, a empatia, o vocabulário, a escrita, dentre outros.

A hipótese levantada pela problemática se preocupa em conhecer a literatura juvenil no contexto da atualidade a qual estamos expostos, visto que os jovens estão numa fase de vulnerabilidade e de modismo, e qualquer informação pode influenciar no comportamento e no aprendizado.

Desse modo, entende-se que o contato com os livros literários tem grande importância e influência na vida do leitor jovem, que muitas vezes busca respostas nas leituras, visto que os assuntos estão cada vez mais diversificados, despertando interesse, motivação e gosto pela leitura. A adolescência é uma fase de muitas dúvidas, é “como uma idade de transição, da infância para a fase adulta, marcada por sentimentos de insegurança, de indecisão. O adolescente vem sendo construído como um ser em conflito, *aborrescente*.” (PINHEIRO,

2013. p. 74, grifo do autor), embora saibamos que essa não deve ser a única definição para um ser tão plural.

Portanto, com base na pesquisa bibliográfica, constatou-se que a literatura juvenil de massa também contribui para o amadurecimento e para experiências na vida do jovem leitor. Ela busca envolvê-lo nas problemáticas do cotidiano, na tentativa de construir seres mais responsáveis, reflexivos e críticos.

## UM NOVO OLHAR PARA A LITERATURA JUVENIL

Adentrando no universo literário juvenil, percebemos que existe uma grande quantidade de livros voltados para esse público. Anualmente, a Biblioteca Internacional Juvenil de Munique, na Alemanha seleciona livros de vários países para compor seu catálogo *White Ravens*, que indica as melhores obras publicadas no ano, e na edição de 2020 “avaliou 200 livros em 36 idiomas e publicados em 56 países.” (PUBLISHNEWS, 2020). Dentre eles, cinco são obras brasileiras.

Diante disso, fez-se necessário conhecer mais sobre a importância da leitura literária na formação do aluno adolescente, já que a leitura é fundamental para o crescimento intelectual e cultural do ser humano, além de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica e abrir novas perspectivas para o mundo.

A literatura é uma forma de transformar a maneira do leitor ver e conhecer o mundo através de outro olhar. Ela possibilita novas experiências e formas de aprendizado, baseados na própria capacidade de construção do leitor. Quando é feita a interpretação

do texto, mesmo que contradiga o pensamento do autor, o leitor cria sua própria perspectiva. “Em decorrência disso, percebe-se que, ao interpretar uma obra literária, o leitor cria outro texto, uma vez que viaja em sua imaginação e expande os fatos apresentados.” (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA, 2017, p. 239).

Desse modo, quando nos voltamos para a literatura juvenil, percebemos que os textos direcionados a esse público abordam variadas temáticas que refletem a realidade vivenciada no cotidiano, como também uma linguagem direcionada, facilitando a compreensão, isso faz com que os jovens tenham mais proximidade dos livros. “As obras, que são postas aos jovens leitores, trazem a vivência e confrontos que são frequentes nessa fase da vida.” (DIAS; CARVALHO, 2019, p. 260). Assim, naturalmente as obras literárias passam a fazer parte da vida dos jovens leitores, dando uma abordagem mais significativa no seu processo evolutivo e de maturidade.

Salienta-se lembrar que o adolescente nessa fase passa por várias mudanças e conflitos pessoais, é quando sai da infância para a fase adulta. Gregorin Filho (2011) entende que mesmo sendo um período passageiro é necessário para o crescimento do indivíduo. Para o autor “Não é apenas seus conflitos pessoais, subjetivos, que o indivíduo precisa lidar na etapa da adolescência, mas com a distorção de valores para que ele seja alguém que possua um posicionamento ético na e com a sociedade”. (2011, p. 22).

Diante disso, é essencial que os pais e os educadores acompanhem e orientem o jovem nessa fase de transição, já que se torna comum o afastamento dele. Isso acontece pelo fato

dele querer mais liberdade de expressão e de sentimentos, e vai em busca de seus reais interesses. Normalmente os pais não entendem tal comportamento, e acaba acarretando uma relação de desentendimentos e conflitos, desgastando o convívio.

Segundo Gregorin Filho (2011, p. 22):

[...] educadores e pais reclamam de quanto é difícil a convivência com o adolescente e se preocupam com aquilo que podem ou não fazer para que o jovem seja mais responsável, estude, leia ou tome atitudes mais sérias perante a vida e mude alguns comportamentos inaceitáveis.

Como citado anteriormente, é imprescindível a participação dos pais e dos educadores durante essa etapa de transição, visto que são vários os fatores que influenciam o comportamento do adolescente, fazendo com que ele busque informações em fontes muitas vezes não confiáveis, já que, com a evolução tecnológica e a disseminação das redes sociais, facilita o acesso a qualquer informação. Se por um lado é bom ter as informações ao alcance e a qualquer momento, por outro lado, se torna um risco, pois a todo momento somos bombardeados por elas e fica mais difícil distinguir entre o verdadeiro e o falso.

Hoje é comum vermos os jovens ligados aos aparelhos tecnológicos e pais cada vez mais ocupados, deixando que eles fiquem muito tempo em frente a telas. Gregorin Filho (2011, p. 23) explica que:

Como consequência, vê-se o aumento da quantidade de jovens que passam grande parte do tempo sem a supervisão de um adulto, que poderia orientá-los na escolha de livros, sites e outros, assim como controlar o tempo que eles passam diante a televisão ou do computador.

Essa questão é bastante pertinente, pois compreendemos que os jovens precisam preencher seu tempo com bons materiais, os quais devem direcioná-los aos caminhos mais favoráveis para as melhores experiências. Nesse contexto, podemos colocar em evidências como práticas favoráveis a literatura contemporânea juvenil, haja vista que essa produção tem despertado o interesse de diversos autores, de modo que eles exploram o universo juvenil abarcando assuntos atuais, apropriado ao público jovem.

Esses textos mostram vivências múltiplas, abrindo novas perspectivas e horizontes diante da vida. Nessa fusão entre os horizontes do leitor juvenil e os que lhes são apresentados *pela palavra sensível* da criação literária através da leitura, a experiência estética provoca sentimento de liberdade muito apreciado pelos adolescentes (DIAS; CARVALHO, 2019, p. 260-261, grifo dos autores).

Os textos foram se ajustando diante da necessidade do público-alvo, originando o texto de massa, eles sofreram influências por meio das modificações ocasionadas na sociedade, ganhando novos padrões estéticos e mudando a forma de dialogar com o leitor, trazendo uma nova roupagem. Conforme Gregorin Filho (2011, p. 41-42):

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada.

Na contemporaneidade, procura-se a leitura de uma literatura juvenil mais plural no que se refere à construção de seus enunciadores e mais enriquecida no que tange a seus diálogos com a realidade sociocultural do povo brasileiro, uma literatura que busque as manifestações artísticas do nosso povo e que demonstre o imaginário de nossa sociedade, não uma literatura que tenha como único objetivo veicular padrões estéticos e de conduta impostos por outras culturas e com valores exclusivamente moralizantes.

A literatura juvenil contemporânea é inovadora, mais atrativa, tem leveza vocabular e propicia uma forma mais agradável de leitura. Ela busca atender as mais variadas perspectivas dos diferentes jovens, na expectativa de disseminar a leitura literária entre o público *Teen* e aumentar o hábito de ler. Essa literatura renovada sai um pouco do padrão clássico literário e ganha características peculiares, seja do autor, sejam em relação ao público que ela deseja atingir. Segundo Santos; Carvalho; Ferreira (2017, p. 243):

A literatura de massa não pode ser considerada inferior à culta, porque é um tipo de texto que atende a uma parcela da população que não tinha o hábito de ler. Todos os textos literários estão a problematizar, com suas

peculiaridades, a vida do homem, portanto, possuem seu valor estético e social.

A literatura de massa se tornou um grande investimento, tanto para o mercado editorial quanto para os autores e os leitores. Seu formato tem agradado muito aos jovens, pois é utilizada uma linguagem informal, próxima da realidade cotidiana e promove temas que alcança diretamente o leitor, de modo simples e natural. De acordo com Dias e Carvalho (2019 apud Gregorin Filho, 2014) “ressalta também que, considerando o grande número de lançamentos editoriais dessa produção, é necessária uma avaliação criteriosa para que a qualidade do texto se faça presente no envolvimento do leitor com a literatura.” Ou seja, não é apenas ler, mas o que está lendo. É preciso que tenha qualidade no conteúdo e mantenha um diálogo entre os elementos sociais, históricos e culturais, assim favorece o aprendizado do leitor e o conhecimento de mundo através da arte literária.

Os jovens, em sua maioria, preferem as obras contemporâneas, pela forma como elas são abordadas. Os famosos *best-sellers* ocupam o topo do mercado editorial justamente pelos jovens se identificarem com as obras, “[...] surge no momento em que o leitor se identifica com os personagens, as tramas, a linguagem [...]” (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA, 2017, p. 243); pois retratam aquilo que os jovens querem sentir ou situações que de algum modo estão relacionadas ao seu cotidiano. Os pesquisadores ainda falam que:

[...] a literatura, de maneira sucinta, refere-se à produção artística movida pelo uso da linguagem. Surge quando

o sujeito se deixa ser tocado pelo mundo interior e exterior e tenta transformar as sensações que surgem em palavras. Estas despertam sentimentos e emoções em quem lê, produzindo amor ou repulsa pela narrativa. No entanto, a literatura, além de ser um meio de materializar os sentimentos, é uma rica fonte de conhecimento e também um transmissor e perpetuador de ideologias dominantes. (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA, 2017, p. 243).

Mesmo sendo um incentivo à leitura, os *best-sellers* são muito pouco trabalhados em sala de aula, por não ser considerado cânone literário. Santos; Carvalho; Ferreira (apud Ferreira et al., 2017), dizem que “[...] essas obras nascem a partir do movimento da oferta e procura, não por meio da intenção de expandir os limites da língua.” Nesse sentido, os pesquisadores nos fazem entender que as obras atendem o gosto da população, abordando conteúdos detentores de atenção, conectando o leitor ao enredo, o qual possui limitação vocabular. Eles ainda destacam que

as obras das denominadas literaturas de massa expõem uma linguagem mais aproximada do uso cotidiano, com uso de gírias e vícios de linguagens e personagens caricatos, mas tais características não são sinônimas de uma literatura inferior, pois enredos mais flexíveis demonstram a pluralidade que há na língua. (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA apud FERREIRA et al., 2017, p. 243)

De acordo com esse pensamento, percebemos que a literatura de massa também é uma fonte influenciadora e enriquecedora de

saberes que resulta no crescimento pessoal e intelectual do indivíduo leitor, além de estimular a reflexão e o pensamento crítico.

É na escola que muitos jovens se encontram com a literatura, portanto, ela também é responsável por introduzir as obras literárias aos jovens, fazendo desse ambiente propício para disseminar a leitura entre o público juvenil. Entretanto, também sabemos que as escolas muitas vezes afastam os jovens das obras literárias, por considerar apenas obras que defendam suas ideias e interesses de ensino.

Battisti e Porto (2016, p. 228) consideram que

A importância daquilo que é oferecido na escola para a formação do gosto literário e do apreço pela leitura de ficção se dá não apenas por estarmos nos referindo a sujeitos e leitores em formação, mas também por ser essa, talvez, a única oportunidade que a maioria das crianças e jovens terá de garantir um direito do qual não devem abrir mão: o “direito à literatura” – conforme referido por Antonio Candido (1995).

Sabemos que a condição econômica de muitos jovens não favorece a compra de livros literários, ficando as bibliotecas escolares responsáveis por garantir o contato desses jovens com as obras literárias. Conforme Lajolo (apud BATISTI e PORTO, 2016), “[...] a escola é um elo fundamental da cadeia que se estabelece entre autor-obra-público [...]”.

Quando a escola adota obras da literatura juvenil contemporânea, tem maior possibilidade de influenciar seus alunos a serem ávidos leitores (BARBOSA et al. 2009), pois como dito

anteriormente, essas leituras da atualidade relacionam características as quais refletem o universo juvenil.

A literatura é capaz de levar seu leitor a um momento de reflexão e enxergar o mundo de outra forma, que até então não era possível ser percebido. Conforme Santos; Carvalho; Ferreira (2017, p. 245) “O homem se torna mais responsável a partir do momento que possui autoconsciência e conhece a sociedade a qual está inserido.” Nesse contexto, vemos que a literatura é essencial para o desenvolvimento cognitivo, criativo, reflexivo e crítico, como também contribui para a formação e para o amadurecimento do jovem para viver em uma sociedade atenta e exigente aos padrões sociais impostos.

É interessante ainda destacar que a literatura juvenil brasileira também vem se desenvolvendo mais e conquistando espaços, que antes eram maiores para a literatura internacional. Como sabemos, nossas heranças são de Portugal, a família real trouxe seus padrões e influências que foram adotados no Brasil. Nessa época não se distinguia a literatura infantil e juvenil, e os textos traziam conteúdos europeus “propagavam principalmente elementos culturais da sociedade europeia, moldados pela França e pela Inglaterra.” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 28). Só no século XIX que as primeiras obras brasileiras foram produzidas, mas foi com obras do escritor Monteiro Lobato, considerado pioneiro na literatura infantil brasileira, que nossa literatura ganha status literário e inicia sua história nacional.

Diante de tantas transformações na sociedade, houve a necessidade de produzir uma literatura mais voltada para o público jovem, dissociando o infantil do juvenil, para que fosse possível

abordar temas adequados para a faixa etária e interesses dos jovens e adolescentes, “tais como: denúncia social; fantasia; relações amorosas; policial, investigativa; terror e suspense; revalorização da cultura popular; romance histórico; intertextualidade.” (LUFT, apud BATTISTI; PORTO, 2016, p. 122-127). Ainda,

[...] não só questões que envolvem gêneros e temas predominantes nas narrativas, mas também se refere às inovações encontradas em termos de caracterização das personagens, atuação do narrador, tipos de desfechos e cenários, que resultam em “um aumento da complexidade narrativa”.

Nesse aspecto, uma autora brasileira que vem se destacando no mundo *Teen*, é Thalita Rebouças que começou a se dedicar à escrita juvenil aos 25 anos. Ela “lançou seu primeiro livro, *Traição entre amigas* (Ao Livro Técnico), e publicou 22 títulos em 19 anos de carreira. Hoje alcança a extraordinária marca de 2,3 milhões de livros vendidos, traduzidos em mais de 20 países” (ARQUEIRO).

Ela conquistou os adolescentes com suas narrativas contemporâneas que, além de inovadoras são obras que abordam temas comuns, os quais eles vivenciam no cotidiano, através de uma linguagem simples que os envolve diretamente. Dentre elas, o título *Fala Sério, Mãe!* (2004), que ganhou uma versão no cinema. A narrativa retrata o relacionamento comum entre mãe e filha, mostra conflitos, medos, virgindade, separação dos pais, maturidade, enfim, situações corriqueiras enfrentadas por muitos jovens.

Contudo, além da autora citada e reconhecida entre os *best-sellers*, também temos muitos outros autores que não estão no circuito de literatura de massa, mas ganham notoriedade pelo conjunto da obra como, Luís Dill, João A. Carrascoza, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, entre outros.

Logo, entendemos que a literatura não se restringe a autor-texto, ela problematiza a vida do leitor e busca envolvê-lo para que ele se sinta fazendo parte do enredo. Desse modo, “Cada indivíduo irá associar o conteúdo exposto na obra literária com suas experiências de vida, permitindo o despertar de sentimentos diversos e a reflexão, mas cada sujeito irá reagir de uma forma diferente, pois o ser humano é singular, único.” (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA, 2017, p. 254).

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa qualitativa, numa abordagem exploratória, já que através da pesquisa bibliográfica, buscou-se compreender por meio de materiais como: livros e artigos científicos, informações que ajudaram a constituir os estudos sobre o tema. Assim, “A pesquisa trata de um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ou ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada” (ALVES, 2007, p. 90).

Para essa análise dos estudos foram tomados como base, autores como: Alves (2007), Battisti e Porto (2016), Dias e Carvalho (2019), Feba e Zorzato (2015), Gregorin Filho (2011), Pereira; Souza;

Kirchof (2012), Santos; Carvalho; Ferreira (2017). E dessa forma, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Desse modo, o método de pesquisa selecionado permitiu a análise através de várias perspectivas, favorecendo o conhecimento do objeto de estudo.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A partir das pesquisas bibliográficas, foi possível comprovar a importância da literatura juvenil para formação do jovem leitor. Esse processo permitiu contato com vários autores que apresentaram suas opiniões e estudos diante o tema abordado. Assim, possibilitou observar análises de leituras e obras que agradam ao público juvenil.

Sabemos que é grande a preocupação em fazer obras com assuntos direcionados para esse público, por isso temos diversos autores e obras que os atendem com as mais variadas histórias e gêneros, dando inúmeras possibilidades de escolha ao leitor. “O gosto literário surge a partir da leitura de livros detentores de enredos que começam a despertar sensações específicas e prazerosas em seus sujeitos.” (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA, 2017, p. 241). Assim, o leitor elege o que mais lhe atrai e faz da leitura um caminho para diversos mundos, os quais abrem portas para diversas possibilidades de conhecimento.

Como vimos, a literatura direcionada para os adolescentes conquistou o mercado editorial, o qual investe bastante na publicação de tais obras, visto que aumentou os números de adolescentes leitores, que preferem livros mais atuais, os já conhecidos *best-sellers*, os quais são pouco utilizados nas escolas por não fazerem parte da literatura clássica. Porém, fazem sucesso com os jovens por ter uma linguagem de fácil compreensão enquanto aborda temas reais cotidianos.

A escola é o elo mais próximo do jovem com as obras literárias, entretanto, suas escolhas ainda estimam as obras clássicas que fazem parte do “cânone literário”, leitura que desanima a maioria dos jovens, por possuírem uma linguagem complexa, que exige mais esforço do leitor e acabam sendo forçados a lerem. Sem contar que a leitura dessas obras são muitas vezes para analisar as características que a compõe, as quais em sua maioria são para as atividades avaliativas. Essa forma de como a escola impõe a literatura clássica acaba em certas oportunidades afastando os jovens das leituras literárias.

A leitura é vista como parte de um processo evolutivo na vida do leitor, ela garante novos conhecimentos e novas perspectivas de mundo. Diante isso, a literatura juvenil é muito importante para o crescimento pessoal, pois o leitor após cada leitura, amplia sua capacidade de raciocínio, tornando-o mais hábil, perspicaz, construtivo e reflexivo.

Entretanto, há críticos literários que condenam os *best-sellers*, pois têm a perspectiva de que essas obras da literatura juvenil contemporânea são para fins comerciais, uma vez que não contemplam a estética e a reflexão da literatura clássica. Seguindo nesse pensamento, eles não consideram os jovens leitores

como leitores de verdade, porque os *best-sellers* são obras feitas intencionalmente para deleitar o leitor, trazendo aquilo que ele deseja ler. Contudo, ler exige gosto e prazer, não adianta pegar um livro e apenas folhear, a leitura tem de ser agradável para que o leitor entenda, seja capaz de promover uma opinião reflexiva e crítica.

Os autores mostram como a literatura contemporânea ganhou espaço no mercado, como também o gosto dos jovens, à medida que foi evoluindo e renovando, as obras literárias passaram a se aproximar mais do leitor, fazendo com que ele se sinta parte do enredo, mesmo que de forma fictícia. A linguagem e os temas cotidianos também são características essenciais para a influência dessa nova realidade literária. “[...]as narrativas atuais se constituem de elementos formais como a intertextualidade e a metaficção, recursos da narrativa juvenil da contemporaneidade que dinamizam o processo de leitura, aproximando o jovem leitor da obra em si.” (DIAS; CARVALHO, 2019, p. 264). Esses tipos de textos usados pelos autores, possibilitam ao leitor conhecer outros textos compostos na narração, como também potencializa a criatividade.

Eles também dizem que:

Muito embora o surgimento da literatura juvenil tenha se delineado por fatores extraliterários, com as mudanças ocasionadas no cenário da contemporaneidade, onde o jovem passa a ocupar o centro das preocupações no que tange a sua formação, isso coadjuvou de forma relevante para o reconhecimento desse subsistema literário, que já conta com a constatação de sua qualidade estética. (DIAS; CARVALHO, 2019, p. 264).

Vemos que essa literatura se popularizou rapidamente, as produções das obras continuam crescendo, se disseminando entre os jovens leitores e motivando-os a viverem novas experiências. Possuem características próprias que buscam centralizar o jovem na problemática abordada, empregando uma linguagem simples e informal, facilitando a leitura e interpretação do leitor.

Embora a literatura contemporânea seja motivada pelo mercado editorial, o fato é que ela atrai o público juvenil, e o jovem é movido por aquilo que está fazendo “sucesso”, ou seja, ele vira consumidor daquilo que “está na moda”. Desse modo, é importante deixá-lo contemplar obras que lhe dê prazer na leitura, assim ele cria vínculo com a leitura, até que tudo vire um processo corriqueiro.

É notório que o jovem nessa fase está vivendo uma situação transitória, em que conflitos e dúvidas são constantes e na leitura ele descobre um novo mundo, o qual propicia contato com diferentes questões (históricas, sociais e culturais). Dessa forma, a literatura juvenil agrega valores e competências na formação do jovem leitor. Por isso, é imprescindível que os pais e professores participem dessas escolhas, pois a orientação é fundamental para as práticas de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas, reflexivas e críticas, como também auxilia no crescimento pessoal e na maturidade. Essa, por sua vez, dar-se-á com o tempo e as leituras serão mais selecionadas, adotando a qualidade das obras consagradas pela literatura.

No que tange à literatura juvenil brasileira, podemos conferir que segue os padrões da contemporaneidade, com estrutura, composições estéticas e temáticas voltadas ao interesse dos jovens, “[...] podemos dizer que o principal componente caracterizador da LJ

tem sido atribuído a um elemento exterior ao texto, ou seja, ao seu público leitor adolescente” (BATTISTI; PORTO, 2016, p. 221).

Visto isso, a literatura juvenil tem se reinventado na forma de dialogar com seus leitores, buscado assemelhar as narrativas ao cotidiano dos adolescentes. É uma forma que o autor encontrou para estimular a leitura e para despertar o interesse em questões que precisam de mais atenção e reflexão pelo ser humano.

Portanto, a leitura literária juvenil de massa também faz parte de um processo de aprendizagem significativa para a formação do jovem, pois permite que ele vivencie e sinta emoções, enfrente seus conflitos, construa conhecimento, adquira novas experiências, reflita e expresse sua opinião, como também tenha contato com os mais variados temas sociais. Tudo isso pode contribuir para que tenhamos futuros adultos mais responsáveis e conscientes de suas atitudes perante a sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Salienta-se que a leitura é um processo que começa desde cedo, e para isso os pais e a escola são fontes de incentivos e apoio aos leitores iniciantes. À medida que o tempo vai passando, as fases e os gostos dos leitores vão mudando, passando a procurar algo que mais lhe agrada nas leituras. Voltados a essa perspectiva, os autores e o mercado editorial passaram a olhar para a literatura juvenil contemporânea de forma mais especializada, buscando assuntos

voltados para a faixa etária. Todavia, sabemos que mais movidos pelo comércio, do que pela própria tradição literária.

A leitura da literatura massificada tem incentivado aos jovens a lerem cada vez mais os *best-sellers*, visto que são compostos de histórias “interessantes”, que promove o leitor a sensação de prazer e novas experiências.

Embora ainda exista um certo preconceito com os *best-sellers*, por não seguirem o mesmo padrão da literatura clássica, eles são grandes aliados para introdução da leitura literária ao público juvenil, pois muitos jovens admitem não gostar de ler, porque só teve contato com a literatura clássica pela imposição escolar. Desse modo, a literatura de massa tem agradado ao leitor, por proporcionar prazer, aproximar da realidade, abordar diversos temas da atualidade de forma natural e trazer uma linguagem informal, que torna mais rápida e fácil a compreensão.

Mesmo a literatura juvenil massificada sendo rejeitada por alguns, sua leitura não deve ser proibida, pois é melhor ter ávidos leitores, do que não leitores. Além, de ela também ser mais uma fonte de conhecimento e contato com assuntos que problematizam a vida do leitor. A leitura transforma a visão de mundo dos leitores, sendo capaz de gerar formadores de opinião influenciadores na sociedade.

A literatura juvenil contemporânea é, por conseguinte, uma forma artística que se utiliza de várias características da atualidade para discutir diferentes temáticas, através de múltiplas linguagens e inovações que trazem o jovem para o centro do enredo.

Portanto, compreende-se que a leitura literária é fundamental para a formação dos jovens e a literatura juvenil de massa tem

se mostrado muito presente na vida deles, agregando valores, conhecimento, experiências, habilidades cognitivas e sociais, entre outros aspectos. Visto isso, vale frisar a importância dos pais e dos professores nesse processo de formação e descobertas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BARBOSA, Begma Tavares et al. A literatura na escola: escolhas de jovens leitores. **Principia**: caminhos da iniciação científica. v. 1, 2009.

BATTISTI, Roselei; PORTO, Ana Paula Teixeira. **Literatura juvenil brasileira**: narrativas do século XXI. Revista Literatura em Debate, v. 10, n. 18, p. 221-232, 2016.

DIAS, Eliene da Silva; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A literatura juvenil contemporânea: breves considerações sobre a formação de um subsistema literário. **Miscelânea**, Assis, v. 26, p. 257-269, 2019.

EDITORA ARQUEIRO. **Nossos autores**: Thalita Rebouças. Disponível em: <<http://www.editoraarqueiro.com.br/autores/thalita-reboucas>>. Acesso em: 17 set. 2020.

FACCHINI, Talita. **Cinco livros brasileiros ganham destaque na maior biblioteca de livros infantis e juvenis do mundo**. Publishnews. 2020. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2020/10/16/cinco-livros-brasileiros-ganham-destaques-na-maior-biblioteca-de-livros-infantis-e-juvenis-do-mundo>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PINHEIRO, Alexandra Santos; FREIRE, Zélia Nolasco dos Santos. **Literatura e Estudos Culturais**: ensaios. Universidade Federal da Grande Dourados, [s.l.], Editora UFGD, 2013.

SANTOS, Ray da Silva; CARVALHO, Camila Ferreira de; FERREIRA, Sara Goretti. **A Literatura e o Viver**: o mundo dos adolescentes nos livros literários. v. 3, n. 2, Revista Porto das Letras. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4258>>. Acesso em: 28 abr. 2020.



# CAPÍTULO 10

# A DISSIMULAÇÃO NO ROMANCE MACHADIANO: TRAMA DOS PERSONAGENS CAPITU E BENTINHO

*Sebastião Epaminondas Neto*

(Polo de Pombal/PB)<sup>26\*</sup>

*Amanda Ramalho de Freitas Brito*

(DLCV/CCHLA)

## INTRODUÇÃO

O Romance *Dom Casmurro*, de Joaquim Maria Machado de Assis, publicado pela primeira vez no ano de 1899, motivou uma série de estudos e concepções entre diversos autores e críticos. Machado produziu a obra que é, portanto, um romance retórico, em que Bento Santiago, o personagem-narrador, conta a história temática do amor/ciúme entre ele e Capitu. Os dois iniciam um namoro ainda na infância, que se avulta com o regresso de Bentinho do seminário, que resulta com o casamento apaixonado entre os personagens. Posteriormente, se separam devido ao ciúme exagerado que o

---

26 Título original do TCC defendido e aprovado no dia 25 de junho de 2021.

conduz a suspeita de que Capitu o traía com o melhor amigo, Escobar.

Nessa trama de disparidades e impressões, Bentinho acredita ter sido iludido por sua mulher, Capitu. O romance, desse modo, é veiculado por meio de um triângulo amoroso que alega as maneiras de um homem enclausurado e calado aos fatos do passado, que são narrados pela reconstituição dos personagens que tecem a vida de Bento, numa alternativa de construção ou reconstrução de si mesmo.

Segundo Nicola (2010), Bento, com a alcunha de Casmurro, é um experiente advogado de sua autodefesa, rico, um tanto vaidoso e mimado, desde criança, que filtra os processos de uma narrativa que infere um marido inseguro quanto à integridade da esposa, e tal dubiedade está voltada para a desconfiança. Além do mais, ele se descobre num duplo sentido, onde mostra uma nuezza que está acima das vertentes do bem e do mal, podendo, assim, convencer o leitor relapso.

Para tanto, a narrativa de *Dom Casmurro entrega ao leitor uma literatura* voltada para uma dualidade apresentada pelo meio de convívio do personagem principal, onde é imposta a subjetividade de prova real/irreal da infidelidade feminina. Por isso, deve-se atentar, certamente, para a obsessão e patologia social em que Bento constrói uma visão parcial de um possível caso entre Capitu e Escobar, e dessa incógnita, surge Ezequiel. O personagem-narrador anuvia, com muita naturalidade, o texto, levando as pessoas, muitas vezes, a produzirem suas próprias impressões.

A dubiedade do romance se deve ao que John Gledson (1991) nomeia de impostura narrativa, ou forma enganosa posta

pelo narrador-personagem para favorecer a descrição dos fatos: “Bento, o enganador, manipula os acontecimentos da narrativa a fim de adaptá-los o melhor possível ao seu raciocínio em favor da culpa de Capitu”. (GLEDSON, 1991, p.36).

A impostura, certamente, aponta a dissimulação de Bentinho, que por não aceitar o modo de ser de Capitu, mulher ousada para a sociedade patriarcal do século XIX, a coloca no lugar de traidora. Nesse sentido, como arguiu Roberto Schwarz (2012) a forma machadiana confunde-se com as particularidades da sociedade brasileira. Desse modo, podemos identificar Bento como porta-voz de um sistema de mentalidades que não podia ser confrontado.

Partindo da apresentação eposta anteriormente, propomos, com o artigo, endossar a discussão crítico-analítica sobre o tema da dissimulação dos personagens Bentinho e Capitu no romance de Machado de Assis.

## **AS CONSTRUÇÕES DOS AVATARES EM BENTINHO E CAPITU**

Neste tópico retomamos o debate de diferentes autores/ críticos em relação ao processo de formação da narrativa de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que tem como ênfase principal analisar Bento Santiago e Capitu como personagens centrais da obra. Bentinho foi cultuado, desde criança, por sua mãe, D. Glória, para ser padre devido a uma promessa feita por ela. Porém, há um estopim que bloqueia a futura promessa a ser realizada: Capitolina, ou melhor,

Capitu. Bentinho desiste do seminário na adolescência para dar início à ação amorosa por sua vizinha e amiga.

Para tanto, é importante destacar, primeiramente, a compreensão da conduta psicológica e social de Bentinho e Capitu. Ele, homem rico e de mania reclusa, e ela, pobre, junto a sua família, despojava de uma vida simples e de poucas finanças (GOMES, 1958). Pereira (2003) reforça ainda, que a chave de uma boa compreensão da narrativa machadiana é o fator histórico da época em que o romance foi produzido. E por essa razão, era tradição o zelo e a conservação de pessoas da mesma paridade econômica e social (KOSTER, 2006).

Nesse sentido, Bentinho se apresenta como um indivíduo abastado e o relativismo entre o dinheiro e a busca de sua real identidade leva-o à consciência de suas manifestações subalternadas às vontades de D. Glória. Por outra óptica, destaca-se Capitu, moça de poucas posses, que para ser reconhecida diante da sociedade fluminense, teria que se ascender financeiramente, e o meio mais viável para tal efeito seria Bentinho. Assim, Machado caracterizava a mulher submissa ao homem e denunciava uma sociedade mesquinha e hipócrita.

Levando em consideração as informações dos críticos, estudos e definições já elaboradas das personagens que compõem a trama machadiana, percebe-se que o aspecto social é dicotômico e que isso pode enveredar diversos desafios de compreensão da obra. Enquanto que, psicologicamente, tanto Bento quanto Capitu são produtos do meio em que cada indivíduo vive, e que nesse jogo de determinismo e de sobrevivência amorosa e social, o personagem desenvolve uma psicanálise nefasta a ponto de por em

dúvida a conduta moral da esposa. Bento, no entanto, pode ter desenvolvido o conceito patológico social e cultural, de um homem de posses e desconfiado, que transcende os preceitos de um amor corrompido pela ação do ambiente em que convive, como Plekhanov (1953, p. 216, *apud BOSI*, 2003, p. 13) afirma:

A psicologia das personagens adquire enorme importância aos olhos, exatamente porque é a psicologia de classes sociais inteiras que, ou pelo menos de certas camadas sociais; e sendo assim, podemos verificar que os processos que se desenvolvem na alma das diferentes personagens são o reflexo consequente do movimento histórico a que pertencem. (PLEKHANOV, 1953 p. 216, *apud BOSI*, 2003, p. 13).

Diante da afirmação do autor, é possível estabelecer a relação do desenvolvimento do perfil da conduta de cada indivíduo em relação ao meio intersocial, e tal condição é o elo para compreender o nexos entre homem e sociedade, como destaca Bosi (2003, p. 17), que “haverá algo de darwiniano em toda concepção: é o universal animalesco que estaria dentro de cada um de nós; daí o embate contínuo pela preservação moldado sobre a luta biológica: quem não pode ser leão, seja raposa”. De acordo com o autor, os mecanismos da linguagem apresentados condizem ao modo de como o homem se comporta numa sociedade em que a inclusão social depende da apreciação financeira. Assim, os estudos sobre a natureza-sociedade contempla o caráter oblíquo do indivíduo.

Nesse contexto, Maquiavel (2003) considera que a união de natureza e sociedade se acopla aos segmentos dos fortes e a

esperteza do mais astucioso. Segundo o autor, essa é a lei do jogo da vida, onde o homem tem que usar de suas artimanhas para se adaptar à selva social e dar continuidade ao processo do ciclo da sobrevivência financeira. Portanto, observando por esse ângulo, “Capitu, aos quatorze anos de idade, tem competência à esperteza e reflexão. E, por isso, age com prudência para agarrar a sua presa, com ideias atrevidas, que na prática são hábeis, surdas e sinuosas, que aos poucos, com perspicácia, alcançava o seu objetivo desejado” (ASSIS, 2004, p.38).

Salviano Santiago (2000) ao retratar a personagem Capitolina, nos reforça a ideia de que ela é vista, de forma parcial, na visão de Bento, personagem que constrói sua autodefesa no romance:

Bento Santiago, o Dom Casmurro, passa a ser advogado, portanto homem mais ligado à arte de escrever, de persuadir e de julgar os outros, como também o faz ex-seminarista, homem que, pelo menos em teoria, deve ter as antenas mais preparadas para sentir os problemas morais. Casa-o, fá-lo ciumento da esposa, pai de um filho. (SANTIAGO, 2000, p. 33).

O advogado narrador de sua própria defesa sabe situar os aspectos físicos e psicológicos durante toda a prosa. Em relação à análise de Capitu, é importante ressaltar uma boa compreensão da época em que a narrativa foi construída para que o leitor atencioso não construa uma percepção errada (PEREIRA, 2003).

Portanto, de acordo com o que foi exposto, não se pode fazer presunções sem conhecer detalhes, assumindo um lado da

história sem analisar os personagens Bentinho e Capitu, uma vez que a dissimulação é recorrente na trama. Daí a compreensão que surge dos personagens como avatares, uma vez que cada um usa os mecanismos da dissimulação para sobreviver ou se colocar no mundo, na sociedade das aparências, ou como arguiu Bosi: a necessidade da máscara como constante “necessidade de proteger-se e de vencer na vida – mola universal – só é satisfeita pela união ostensiva do sujeito com a Aparência dominante” (BOSI, 2003, p.86).

Machado de Assis não abre o ato da defesa para ela, assim como também não abre para os demais personagens, não ser para o personagem-narrador. Por isso, é necessário haver, através das investigações, uma leitura atenta em relação a essa incógnita machadiana.

A única maneira de desvendar o mistério que Bento Santiago impõe a romance é o modo de agir dele como narrador-protagonista, pelo seu papel subordinado na própria estória, que se encontra limitado as suas convicções, sentimentos e impressões. Assim sendo, Maria Lúcia Dal Farra (1978) destaca que a finalidade do narrador de 1ª pessoa é narrar a si mesmo. Pois, Bento pode estar contando a sua versão, sem espaço à explicação dos demais personagens.

Caldwell (2001) descreve o personagem-narrador que se apóia num ardid da composição machadiana, que caracteriza Bentinho como santinho, aquele que é divino. Pois, Bento foi criado, para atizar injustos ciúmes, ao passo que, etimologicamente, de bom e santo só lhe resta o nome.

*Dom Casmurro* tem sido objeto de diferentes abordagens pela fortuna crítica, que em muitos momentos, procurou debater

a suposta traição. Segundo Nicola (2010), não se pode pender para nenhum dos lados, uma vez que Machado apresenta um romance arquitetado a fixar ora a ambigüidade, ora provas e contraprovas.

Assim, diante de uma literatura que não há provas objetivas para a concretização da traição, fica difícil de fazer qualquer tipo de julgamento. Só se sabe que a narrativa traz ao leitor provas subjetivas e que Capitu apresenta, conforme Dom Casmurro narra uma aptidão à dissimulação. Pois, a dissimulação estava voltada para os olhos de ressaca de Capitu, que segundo o agregado José Dias, os classificam como “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. (ASSIS, 2010, p. 36).

Segundo Nicola (2010), Capitu sempre dissimulava, com seu comportamento de autocontrole, desde o início do namoro, e como Bentinho participava, em grande parte dessa teia, ele sabia de tal fato. Capitu apresenta a presença da dissimulação desde o capítulo XV, quando ela escreve o nome dos dois, com um prego, no muro, e seu Pádua ao chegar, ela diz que estavam jogando o siso (ASSIS, 2010).

Em conformidade com Santiago (2000) a dissimulação feminina é um dado que existe e existirá na sociedade em que Machado descreve, e que pode ser observado em toda jovem que se enamora e deseja casar-se.

Machado de Assis (2010) ainda continua com o processo da dissimulação no capítulo XXXIV, quando bentinho e Capitu se beijam pela primeira vez, e a mãe de Capitolina ao presenciar o ocorrido, a filha explica brincando, dizendo que Bentinho era o seu cabeleireiro e tinha lhe feito penteados e tranças. Já no momento do segundo beijo, o casal é, mais uma vez, surpreendido por o pai de Capitu, e ela logo se retrata, desconversando astutamente sobre

o que estava acontecendo. As outras dissimulações acontecem nos capítulos LXV e LXXVI, No capítulo LX, onde é intitulado “A dissimulação”, quando a família de Capitu a indaga sobre Bentinho ser padre, ela responde com prudência, afirmando que ele se tornaria um bom padre. Logo, Bentinho ao fazer um entendimento maior por parte da amada, reforça a dissimulação onde eles deveriam enganar a todos.

A última dissimulação se dá quando Capitu vê um cavaleiro passando à rua e, ao olhar para ela, Bentinho se contagia de ciúme e ela o explica, dizendo que não conhecia o cavaleiro, caso o contrário, era natural dissimular.

Portanto, Capitu é uma mulher revestida de inteligência e prudência. Usava de sua esperteza e intelectualidade para prender Bentinho em suas ações. Ao passo que Bentinho também não fica preterido com tal situação, pois, ele também dissimulava, apoiando as ideias da amada, uma vez que ela tinha a arte de manipular (BOSI, 2003). Porém, o estado de desconfiança e injúrias de Bentinho passa a ser elucidado como um fator que não apresenta nenhum tipo de provas:

Ao longo da narrativa nos deparamos com várias passagens que nos sugerem um clima de traição mas que não se caracterizam efetivamente como provas de um adultério. Mesmo porque, para cada evidência apresentada, imediatamente Machado de Assis Lança uma contraprova; desta forma, nós, leitores, ficamos à deriva com o barco ora adernando para um lado, ora para outro. Ludicamente! (NICOLA, 2010, p. 152).

Além de haver apenas provas subjetivas da traição de Capitu, o seguinte diálogo reafirma, ainda mais, a importância de se observar o personagem-narrador que se utiliza da retórica para embasar a dissimulação do caso de Capitu:

Ora, é exatamente esse homem, que confessa não ter boa memória, quem nos narra fatos passionais acontecidos há décadas. O narrador diz que “nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos” para, logo em seguida, colocar a sua narrativa entre os livros dessa segunda categoria. Ou seja, uma narrativa que apresenta falhas, lacunas que precisam ser preenchida tirando-o de uma postura passiva. (NICOLA, 2010, p. 153).

Em uma sociedade que, com o passar do tempo, a mulher ganhou notoriedade, pode-se desmistificar o olhar por uma análise exegética de uma personagem que foi estudada por uma conduta de hipocrisia, perfídia e infidelidade. Mas para entender melhor essa lógica, deve-se observar a Capitu e a mulher do final do século XIX. Conforme Rosenfield (2001):

A lógica da probabilidade rasteira que se compraz na constatação desabusada da traição. Ela é o avesso da não menos freqüente respeitabilidade burguesa, a qual, embora muitas vezes se confunda com pura hipocrisia, não tolera uma sombra de suspeita a macular a honra patriarcal – e, por isso mesmo, produz suspeitas em todo e qualquer lugar (ROSENFELD, 2001, p. 306).

No mais, para esclarecer o entendimento feminino da época monárquica, (BRUCKNE; FINKIELKRAUT, 1981) Capitu não se esquivava do suposto adultério, em que Bentinho faz questão em denunciá-la. Pois, a dissimulação do amante está em fazer a confissão, uma vez que suas vertigens estão camufladas através da linguagem. Para as diretrizes da sociedade intolerante da época, as mulheres eram objetos de seu dono, o silêncio era o único argumento da defesa (KOSTER, 2006).

E conforme com o que foi apresentado, Capitu pode ter sido vítima dos valores forjados pelo patriarcado colonial do século XIX. Essa era a estrutura irônica da narrativa, que por meio da dissimulação de Bentinho, questiona e revela os artificios da sociedade.

## **SUBJETIVIDADE E A DISSIMULAÇÃO DE BENTINHO E CAPITU**

**Diante** das interrogativas que esta obra suscita em seus leitores, vai se construindo um emaranhado de tentativas com intuito de elucidar um raciocínio de conhecimentos que comprovem a dissimulação dos personagens Bentinho e Capitu no romance de Machado de Assis, que só se admite interpretações subjetivas (pela perspectiva de Bentinho) em relação ao suposto adultério de Capitu e que, por à risca uma interpretação inconsistente seria adotar o posicionamento de um dos lados da estória. Por isso, segundo Fernando Py (1991), em *Impostura e Realismo*, de John Gledson, a narrativa machadiana impõe uma análise complexa e enganadora ao leitor, uma vez que a pretensão da obra é não esclarecer a verdade

oculta por trás do personagem-narrador. Pois, o ciúme de Bentinho se torna protagonista do romance.

Desse modo, parece lógico que, segundo os conceitos do autor, não se pode confiar no que Bentinho relata. Pois, ele se torna um ser humano doente psicologicamente, a ponto de ferir a conduta moral da esposa e transformar a história narrada em legítima argüição de si, aponta o caso de amor contra Capitu como defesa das próprias emoções e convicções. Na mesma linha de argumentação, é possível analisar que Bento Santiago não tem sustentação para o que afirma, e que o leitor não pode se envolver ou dá muita credibilidade e/ou se aproximar demais de Bentinho a ponto de induzir uma possível traição sobrevinda de Capitolina narrada pelo personagem enciumado (SANTIAGO, 2000).

Tal análise do autor pode estar voltada para os traços de desconfiança por parte do personagem Bento Santiago, onde o mesmo levanta diversas possibilidades analíticas que comprometem todo desenrolar da narração. Bentinho provavelmente acredita que todos que se aproximam dele seriam para usufruir de aproveitamentos sociais, e por isso, os que faziam parte do seu convívio eram suspeitos por explorá-lo financeiramente. Bentinho se esconde dentro de si mesmo para fazer o julgamento de sua autodefesa, e para isso, ele se camufla e se vitimiza ao ponto de o leitor pôr em dúvida o caráter ambíguo do filho de D. Glória e se dê por convencido dos relatos que o personagem apresenta.

Com efeito, a narrativa de Dom Casmurro convida o público leitor a explanar a compreensão de um homem bom e íntegro, em que tudo que ele propala é consumado como verdade.

Para Nicola (2010), a própria casa de infância de Bento, na antiga Rua de Matacavalos, que depois a reproduz na Casa do Engenho Novo, funciona como o início da infidelidade. Vejamos o que Assis (2010) revela nos capítulos do romance: “No capítulo X, Bento comenta que a vida é uma ópera”. Pois aqui, ele faz referência à evolução do seu drama em que é representado por um duo terníssimo (Bento e Capitu), em seguida um trio amoroso (Bento, Capitu e Escobar) e por último, um quarteto formado por: Bento, Capitu, Escobar e Ezequel.

No capítulo XLIV, que tem intitulação “O primeiro filho”, Bentinho e Capitu desenvolvem um duelo, onde Capitu sobressai como vencedora. Pois, ela relata a Bentinho que, quando ele for ordenado padre batizaria o seu primeiro filho. O capítulo XCIX revela a volta de Bentinho da faculdade de direito, que reverbera um dos principais pontos do drama do narrador: “O filho é a cara do pai”. Pois, tal argumento enfraquece a passagem da narrativa, devido haver uma contraprova: Capitu se parece bastante com a mãe de Sancha, no entanto, não há nenhum tipo de parentesco entre elas.

Conforme o pai de Sancha afirma no Capítulo LXXXIII: “na vida há dessas semelhanças assim esquisitas”. O próprio Bentinho ainda reforça que há diversas semelhanças naturalmente pelo mundo afora. O capítulo CXVIII: “A mão de Sancha”, remete ao leitor o entendimento que Bento, por um momento, deseja Sancha e que tal fato emitiria uma tentativa de adultério por parte dela e que, na verdade, Bentinho desfaz tudo, dizendo que nunca houve nada, achando tudo um absurdo.

Outro fato, bastante relevante na obra se dá com o constante diálogo fixado com o drama de *Otelo*, de Shakespeare, que infere o tema traição. Portanto, é inevitável não fazer a símile dessa relação entre os personagens da peça e do romance: Otelo e Bentinho e a fiel Desdêmona e Capitu. Outro momento que merece destaque são as duas visitas de Escobar a Capitu. No capítulo CVI, em que Escobar, como corretor, visita Capitu na ausência de Bentinho. Pois, ela conta ao esposo sobre as dez libras esterlinas, e tal fato da cortesia do amigo só veio à tona porque ela temeu que Bentinho desconfiasse.

Na segunda visita de Escobar a Capitu, no capítulo CXIII, intitulado por “Embargos de terceiro”, Bentinho ao chamar Capitu para ir ao cinema e a mesma se nega, alegando está doente, e, quando ele retorna do cinema encontra Escobar no corredor que, segundo Bentinho, Capitu estava aparentemente ~~trou~~ até boa (Assis, 2010).

Percebemos que no romance machadiano para cada ato de sugestão de traição do romance entre Bentinho e Capitu há uma contraprova. Por essa óptica, de acordo com o que foi apresentado, provavelmente, Machado não caracteriza as evidências enfatizadas na prosa como uma relação de infidelidade, uma vez que é lançada a subjetividade, deixando o leitor, dessa forma, em dúvida. Na verdade, o paradoxo que liga Bento e Capitolina é de extremo raciocínio e, como vimos no capítulo XLIV, a personagem dialoga com Bentinho, com perspicácia e com o cálculo que a conduz à lógica da manipulação, afirmando para ele que não seria pai do seu primeiro filho, uma vez que Bentinho fosse ordenado a padre.

Portanto, conforme exposto nos capítulos, com a evolução do drama, Bentinho só se revela uma nova pessoa quando Escobar morre, e que Sancha seria excluída do quarteto. Tal devaneio, de uma suposta aproximação amorosa entre Bentinho e Sancha, foi desfeito pelo próprio advogado personagem em que ele idealizava, nem que seja num curto intervalo de tempo, um possível romance com ela.

Pois, assim como para Bentinho nunca houve nenhuma aproximação afetuosa a Sancha, provavelmente, entre Escobar e Capitu nada se consumou. E por essa linha de raciocínio, o ciúme por Capitu agravou-se ainda mais quando Bento presenciou a passagem da cena, em que Otelo mata a sua amada Desdêmona. Dessa forma, Bentinho faz a símile da vingança do desfecho da estória amorosa entre ele e Capitu. Assim, Bento Santiago observou que as visitas feitas por Escobar a sua casa, poderiam coexistir num elo afetuoso, e que os “embargos de terceiro” poderiam estar associados aos obstáculos, representados por Escobar, que seria o terceiro elemento de um triângulo amoroso (NICOLA, 2004).

Chega-se, então, ao perfil da dissimulação do romance machadiano dos personagens. Vejamos o que Assis (2010) informa ao leitor em relação à conduta camufladora de Bentinho e Capitu na trama. A primeira dissimulação está registrada no capítulo XV do livro, onde Capitu escreve o nome dela e o de Bentinho no muro, com um prego, e o seu pai ao indagá-la, dissimula, afirmando que tinha desenhado o perfil dele, e que estavam se olhando porque jogavam o siso. A segunda dissimulação, Capítulo XXXIV, é quando surge o primeiro beijo entre o casal. Em seguida, a mãe de Capitu surge, ela se compõe depressa, disfarçando com um sorriso, sem nenhuma timidez,

dizendo que o próprio Bentinho era o seu cabeleireiro e tinha lhe feito um penteado. A terceira dissimulação ocorre na tentativa do segundo beijo, pois o pai de Capitu ao surgir, ela dissimula, astutamente, alegando susto. Na quarta dissimulação, capítulo LXV, intitulado “A dissimulação”, Capitu é posta à prova, indagada se Bentinho seria um bom padre, e sua resposta foi de extrema inteligência, ao afirmar que ele poderia ser um bom padre. A quinta e última dissimulação, capítulo LXXVI, Bentinho é apresentado como vítima, diferente das demais dissimulações em que ele era cúmplice de Capitu. Agora, o ciúme dele está voltado para a figura de um cavaleiro que chama a atenção de Capitu ao passar à rua. Pois, ela ao ser questionada por Bentinho dissimula, dizendo que não conhecia o rapaz.

Desse modo, parece lógico afirmar, segundo o autor, que, Capitu dissimula afirmando que não dissimula, pois, é importante ressaltar que Bentinho era cúmplice desse processo de dissimulação da narrativa. Ele aceita as possibilidades e estratégias impostas pela amada. É tanto que, no capítulo LVI, Bentinho aceita a resposta dada à família dele por Capitu. Pois, a pretensão dele era dissimular, enganar as pessoas para que juntos pudessem desfrutar de toda a liberdade, e assim construir o futuro deles. Logo, Bentinho conduz a narrativa a sua maneira, manipulando, iludindo e tentando convencer as pessoas, assim como a si mesmo. Na mesma linha de argumentação, Santiago (2000) enfatiza a dissimulação, que era algo presente, descrita na sociedade feminina machadiana, e que isso se concretizava com mais ênfase devido à consequência da própria posição frente ao homem na sociedade, uma vez que tal conduta não caracteriza um adultério, a não ser que, se priorize a verossimilhança do que a verdade.

Na visão de Caldwell (2001), Bentinho apresenta a Dissimulação em seu perfil. Pois, essa mística permite o leitor observar a suposta traição e a rejeição de Capitu por duas maneiras dicotômicas: ou por um embate que se passa na realidade objetiva, ou como um personagem passivo, fingido que costuma ceder às suas próprias fraquezas, dissimulando-as com fantasmas incoerentes. Dessa maneira, para o crítico, parece provável que Bentinho seja um bruxo enganador e dissimulado, uma vez que todo o enigma da narrativa encontra-se no fato do leitor acreditar ou não em quem narra. Por isso, Bento, como advogado de si mesmo, forja e põe argumentos na trama que conduz o leitor à ambigüidade, assim como a própria narrativa, que não se pode acreditar na concepção de um marido posto em dúvidas. Por essa mesma linha de argumentação, destaca-se, nesse processo ambíguo, Rosenfield (2001):

A lógica da probabilidade rasteira que se compraz na constatação desabusada da traição. Ela é o avesso da não menos freqüente respeitabilidade burguesa, a qual, embora muitas vezes se confunda com pura hipocrisia, não tolera uma sombra de suspeita a macular a honra patriarcal – e, por isso mesmo, produz suspeitas em todo e qualquer lugar (ROSENFELD, 2001, p. 306).

No entanto, um problema que poderia ter sido desmistificado pelo próprio narrador, que elucide uma sociedade feminina escravizada pelo século XIX, resolve punir a figura da mulher que é socialmente subalternizada. Na visão de Nicola (2010) a única maneira de desvendar o mistério da narrativa é o próprio leitor atento. Pois,

em *Dom Casmurro* se apresenta embaraços e lacunas que só podem ser desvendadas ou preenchidas pelo leitor.

Dessa forma, a postura passiva pode ser esclarecida pelo público-ouvinte, uma vez que se trata de um livro sugestivo, que impõe interpretações de vários ângulos, de acordo com as experiências de leitura e vivência de cada receptor. Conforme apresentado no percurso crítico da análise, foi possível perceber a temática da dissimulação posta no jogo narrativo como alegoria do embate entre gêneros e classes sociais.

Se a dissimulação do personagem Bentinho parece refletir a manutenção do poder de uma estrutura social hegemônica. Com Capitu é máscara de sobrevivência e de subversão do discurso de opressão. Como disse Schwarz acerca da relação entre a literatura machadiana e a sociedade: “a desconfiança diante da figuração – cuja inocência está posta em dúvida – não abole a realidade, mas a desloca para o próprio ato de representar.” (Schwarz, 2012, p.23).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que *Dom Casmurro* investe, pelo artifício da dissimulação de Bentinho, uma denúncia do cinismo forjado historicamente pelo sistema de obediência e privilégios da burguesia do século XIX, corroborada, neste caso, pela instituição do casamento.

O que se conhece durante toda a obra foi informado pelos mecanismos de autodefesa do personagem-narrador. Na

obra identificamos que Machado de Assis chama atenção para “a ideia fixa”, tema que atravessa os contos e aparece como exórdio em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. A possível traição não é o evento mais importante do conflito, mas o que Bentinho acredita e estabelece como arguição e como verdade: a ideia fixa em torno de quem seria Capitu – a dissimulada, e por isso, a traidora do laço sagrado do matrimônio, da obediência aos valores da época. No entanto, o personagem-narrador a descreve como dissimulada, mas é posto no jogo das ironias do discurso machadiano como o próprio dissimulado.

## REFERÊNCIAS

**ASSIS, Machado de. Dom Casmurro.** Introd. e coment. José de Nicola. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2010.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o enigma do olhar.** 1ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

BRUCKNER, Pascal; FINKIELKRAUT, Alain. **A nova desordem amorosa.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALDWELL, Henry. “Dom casmurro-romance, trágico, romântico ou realista”. In: ROSENFELD, Kathrin H. **Scripta**, v. 4, n. 8, p. 305-318, 2001.

FARRA, Maria Lúcia Dal. **O narrador ensimesmado.** São Paulo: Ática, 1978.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico.** Revista USP, n. 53, p. 166-182, 2002.

GLEDSON, John; ASSIS, Machado de. **Impostura e realismo: uma reinterpretação de Dom Casmurro.** Trad. Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMES, Eugênio. **Machado de Assis. Rio de Janeiro: Biblioteca Central – UNICAMP,** 1958.

KOSTER, Henry. “Apresentação”. In: PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

MAQUIAVEL, Nicolau. In: BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o enigma do olhar.** 1ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

NICOLA, José de. "Introdução e comentários". In: ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2010.

PEREIRA, Astrojildo. In: BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o enigma do olhar**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

PY, Fernando. "Introdução". In: GLEDSON, John. **Impostura e realismo: uma reinterpretação de Dom Casmurro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROSENFELD, Kathrin H. **Dom casmurro-romance, trágico, romântico ou realista**. Scripta, v. 4, n. 8, p. 305-318, 2001.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Duas Cidades, 2012.



## CAPÍTULO 11

# A MATERNIDADE COMPULSÓRIA EM *OS LAÇOS DE FAMÍLIA*, DE CLARICE LISPECTOR

*Maria José Batista dos Santos*  
(Polo Itapicuru/BA)<sup>27</sup>  
*Ana Cláudia Félix Gualberto*  
(DLCV/CCHLA)

## INTRODUÇÃO

Em um contexto histórico, a figura feminina, ao longo dos séculos, foi associada a um lugar de alteridade. Nesse sentido, sobre ela pesava a imagem bíblica do humano condenado pelas fraquezas de Eva, que foi facilmente enganada pela astúcia do diabo, segundo a versão bíblica e sua posterior interpretação cristã. Além disso, em alguns dos países contrarreformistas, esta imagem teve um peso fundamental e determinou a consideração da mulher como um ser inferior, incapaz de ter convicções firmes e, por sua natureza, ser ela responsável pelo prazer do homem.

---

27 Título original do TCC: Matrimônio e maternidade no conto “Os laços de família” de Clarice Lispector. TCC defendido em vinte e um de junho de 2021.

Ademais, na tradição eurocêntrica, a família era considerada a base da estrutura social, uma tradição que existia há alguns séculos e que era obrigação da mulher dar filhos ao marido. Portanto, para as mulheres, havia apenas dois caminhos nobres: o casamento ou o confinamento em um convento.

E no que diz respeito às mulheres que eram casadas, era esperado que dessa união, tanto o marido quanto a esposa estivessem preparados para a procriação. Nesse aspecto, era considerado natural que a mulher concentrasse seus esforços na maternidade e no cuidado com o lar, enquanto o marido era o provedor. Já as funções da mãe, no decorrer da história, eram bastante complexas e variadas, e, consistiam em satisfazer todas as necessidades fisiológicas da criança, garantindo seu bem-estar emocional, no desenvolvimento do apego, nas estruturas básicas de atitude para com o mundo, na comunicação, e, sobretudo nas qualidades pessoais da criança e em suas atividades.

Desse modo, é possível observar que ao longo do tempo, o papel da mulher foi ligado a submissão e a dependência de uma figura masculina, seja ela do pai ou do marido, bem como a necessidade de ser mãe, considerando que no decorrer da história, o modelo patriarcal era o que prevalecia.

Assim sendo, este trabalho objetiva discorrer sobre a problemática das representações da maternidade no interior dos laços e estruturas familiares, por um viés de gênero, analisando a constituição arquetípica destinada às mulheres numa sociedade sexista que as enclausura em modelos pré-determinados.

O conto “Os laços de família”, utilizado como *corpus*, foi publicado pela primeira vez em 1960, em um contexto na sociedade brasileira em que a intervenção militar ganhava força, com sentimentos de repressão e opressão. Entretanto, a televisão passava a adentrar a casa dos brasileiros, e, por sua vez, as mulheres estavam ocupando o mercado de trabalho, conquistando a emancipação feminina. Nesse contexto, Clarice Lispector traz a história de personagens que foram criadas para seguirem o padrão imposto, ou seja, a de mulheres submissas, donas de casa e devotas à família.

A análise do *corpus* levou em conta não só as personagens femininas Catarina e Severina, mas também a atuação dos personagens masculinos, Antônio e seu filho a fim de verificar, por um viés de gênero, as limitações impostas à mulher dentro das relações familiares. Deste modo, será realizada a discussão acerca da narrativa escolhida, possibilitando a compreensão sobre as contribuições que a autora traz sobre os lugares possíveis das mulheres no patriarcado, dialogando quanto aos desafios e pensamentos vivenciados por diversos sujeitos em um contexto familiar, apresentando, neste sentido, a maternidade sob uma ótica em que a mulher sente-se sozinha, afastada, triste e com medo, vivenciando uma rotina exaustiva.

Espera-se que, com esse texto, o leitor compreenda os sentimentos e epifanias apresentados por Clarice, ao longo do conto, além dos sentimentos de solidão, complexidade, angústia e tristezas que envolvem a vida de Catarina enquanto mãe, mulher e esposa, que anseia por mudanças em suas posturas, procurando não replicar os comportamentos de sua mãe, mas ao mesmo tempo,

é inserida em uma sociedade ainda sexista, que segue um suposto comportamento padrão. Além disso, o conto traz a reflexão de que os laços familiares e padrões sociais sufocam as pessoas, cerceando a felicidade e a liberdade.

## **SEVERINA E CATARINA: GESTOS E SILÊNCIOS, A MATERNIDADE (DES)ENLAÇADA**

Os gestos são, sem dúvida, um dos aspectos mais interessantes do comportamento não verbal. Os aspectos gestuais estabelecem uma relação entre os gestos e os estados emocionais, atribuindo-lhes um significado ao analisar suas funções em relação à comunicação verbal. Em seu conto “Os laços de família”, Clarice Lispector usa o gesto de maneira precisa como suporte ou elemento base do conto para mostrar a realidade dos laços familiares e criticar socialmente o ideal do que todos os indivíduos chamam de relações familiares, mostrando-as em facetas ficcionais que não deixam de ser uma boa referência da realidade. Desta forma, acreditamos que “a comunicação pode ser realizada de forma verbal e/ou não-verbal. A comunicação verbal exterioriza o ser social e a não-verbal o ser psicológico, sendo sua principal função a demonstração dos sentimentos” (SILVA, 2000, p. 54).

A representação da maternidade em Clarice Lispector é o ponto central dessa pesquisa. A mulher em Lispector se distancia da maternidade como em uma espécie de aversão relacionada com os

aspectos dessa experiência e vivência. Neste sentido, para Cristina Marcos:

As mulheres, em Clarice Lispector, parecem recuar diante do horror da maternidade, horror marcado pela carne viva, pelo orgânico, pelo que do real é refratário ao simbólico. (...) Não que as mães estejam ausentes de seu universo, mas a maternidade aparece, na obra de Clarice, de modo particular: as mulheres são, em sua maioria, estéreis, abortadoras, incapazes de serem mães (MARCOS, 2007, p. 39).

A construção e estrutura narrativa na obra de Lispector em “Os laços de família” é repleta de apreciações neste sentido, como na parte inicial, em que a personagem Severina intervém da seguinte forma: “Quem casa um filho perde um filho, quem casa uma filha ganha mais um”, acrescentara a mãe, e Antônio aproveitara sua gripe para tossir.” (LISPECTOR, 1998, p.51).

Como primeira amostra gestual, o marido de Catarina usa aquela tosse um tanto irônica para mostrar o que pensa da sogra. Confirma-se que esse gesto é dado com uma intenção burlesca por parte de Antônio quando o personagem narrador aponta que Catarina, de pé, observa maliciosamente o marido. O exposto aponta para a capacidade reveladora do gesto que se configura nesta história no que diz respeito à relação familiar hipócrita entre genro e sogra.

Em seguida, o filho de Catarina passa a ser o foco do conto quando Clarice escreve que o menino ficou ainda mais distante, dormindo mal, perturbado pelas excessivas carícias e pelos beliscões de amor. Neste segmento da história, os gestos em forma de carícias

redundantes de Severina tornam extraível desta narrativa o modo como aquela forma de amar a criança a leva ao tédio e a afirmar que os laços familiares com sua avó, são determinados pelo assédio que ela está causando nele e pelo cansaço que isso lhe provoca.

A forma como os personagens de Lispector representam as sensações por meio de seus gestos pode ser refletido pelo conhecimento das experiências que a autora pôde vivenciar, ou seja, Clarice Lispector tem observado as ações humanas no dia a dia, os comportamentos e representações sociais, os padrões e normatizações sociais, os hábitos e costumes cristalizados e enraizados na estrutura familiar, que fornecem subsídio e repertório para construção de sua narrativa, enriquecendo sua literatura com os detalhes de cada dia e com o confronto de culturas das quais faz parte.

Portanto, no cotidiano, as personagens dessa história são uma mãe com sua filha, seu genro e seu neto. São indivíduos/personagens fictícios, que representam um tipo de imaginação baseada e localizada em vários momentos históricos e sociais, de modo quase que atemporal, suscitando efeitos de realidade, evidenciando permanências estruturais que ao ler a narrativa se percebe até na atualidade, no momento mesmo em que escrevo este trabalho, observo o mundo, as notícias e a natureza. São estruturas narrativas que podem ser representadas e identificadas em qualquer local, que se revelam quase universais, que evidenciando mesmo que minimamente um padrão, possibilita sua reconfiguração através da crítica e da adaptação a partir do lugar ocupado pela leitora. É por isso que é necessário corroborar com o seguinte pensamento de Josef:

É nosso intento percorrer a trajetória da obra de Clarice Lispector tentando analisar a correspondência estabelecida entre o mundo das coisas reais e presentes e o das palavras não só para extrair da linguagem os mais surpreendentes efeitos da palavra, mas para estender o domínio da linguagem nesse olhar do interior para fora. (JOSEF, 1987, p.2)

Por esse motivo, o leitor perceberá ao entrar na história do conto “Os laços de família” que a autora, além dos personagens comuns, também utiliza cenários muito comuns como uma casa de família ou um terminal de ônibus. Ela usa seu olhar analítico para o entorno com o intuito de não perder nenhum detalhe no desenvolvimento dos acontecimentos. Quanto ao que torna as ações gestuais, é essa mesma capacidade transformadora que ela usa daquilo que experimentou e percebeu. É sua capacidade de penetrar nas profundezas do ser humano para trazer à tona o gesto e fazer uma caricatura dele.

- Não esqueci de nada... , recomeçou a mãe, quando uma freada súbita do carro lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas. – Ah! ah! – exclamou a mãe como a um desastre irremediável, ah! dizia balançando a cabeça em surpresa, de repente envelhecida e pobre. (LISPECTOR, 1998, p.51-52)

Esse gesto que identifica a mãe idosa de Catarina é a forma espetacular com que Lispector arruma os adjetivos (surpresa, idosa e pobre) para transmitir a forma como talvez esta personagem se sentisse em relação a si mesma ou como a leitora pudesse imagina-

la a partir de um retrato comum e caricato da velhice feminina, ou simplesmente a representando como uma tola frente a sua filha. E tudo acontece num instante, já que a condição do gesto é ser efêmero e rápido, passa rapidamente deixando marcas perceptíveis em quem o aprecia.

Até aqui, é possível compreender que todo livro de Clarice Lispector é a descrição de um possível estado de consciência, de um momento de vida. Pois bem, poder-se-ia afirmar que o conto aqui analisado não é exceção no sentido de representar um momento da vida de uma família com um conjunto de fatos apoiados nos gestos das personagens.

No entanto, embora os componentes gestuais estejam presentes ao longo da história, é preciso comentar que “Os laços de família”, também se detém a mostrar a vivência de solidão, afastamento da mãe, tristeza, medo e rotina que Catarina vivencia. De acordo com Sá (1979) é preciso destacar que o conto detalha a verdadeira intenção do gesto, que é retratar através do comportamento de cada personagem que os laços de família não existem, que são uma mera ironia ou construção do imaginário de um modelo ideal, que aqui defendemos possuir uma estrutura também patriarcal.

Lispector traz à narrativa, o legado do que recebeu de seus antecessores para manter uma crítica social a esses laços familiares, pois os gestos por sua origem, por sua essência e por sua função, têm um caráter representativo de modos de sociabilidade. Assim, a partir dos gestos detectamos uma forma não necessariamente direta ou grosseira de falar sobre situações que surgem no núcleo consanguíneo e que merecem ser descobertas e encenadas. Assim,

em relação aos nossos apontamentos, gestos ou expressões, Sá nos ensina que:

[...] sua linguagem é uma das experiências mais vivas que o leitor pode ter de si mesmo e do mundo. Linguagem elaborada na constante desconfiância de si mesma, sempre apontada para o intervalo entre as palavras e as coisas, a expressão verbal em Clarice Lispector é um tecido móvel cujas linhas anseiam o espaço de silêncio em que o homem e a natureza elaboram o ato de seu reconhecimento. (SÁ, 1979, p. 328)

A história conta com três momentos essenciais, o início, a realização e o desfecho. No processo de transformação, uma ordem é imposta, uma lógica particular que leva ao conhecimento do que chamamos de “o feminino”. Clarice Lispector suscita um saber do ser, não a partir da razão superior, mas da inferior, presidida pelos sentidos. Em outras palavras, Sá (1979) argumenta que é possível acessar a verdade por meio das percepções sensoriais, deixando de lado o raciocínio absolutamente lógico.

Os protagonistas de “Os laços de família” não procuram a verdade, mas a encontram, mesmo que esta seja subvertida ou mascarada por ideais que consideram o conhecimento sobre o mundo ou a natureza como específicos ao sagrado, não destinado a sujeitos comuns.

Assim, a verdade se manifesta longe das palavras, e isso que determina a perspectiva a partir da qual se torna possível dar um primeiro passo para analisar a narrativa de Lispector: a partir da percepção de que sua posição de acesso ao conhecimento

se configura no feminino. Na construção narrativa que pouco se manifesta nas palavras, e sim pelos gestos, permite também ao leitor ser partícipe da narrativa, produzindo seu próprio enunciado e posição sobre os acontecimentos narrados por Lispector ou sua narradora testemunha, possibilitando nos relacionar com seu texto, aparentemente tecido com a intenção de nos ultrapassar e transportar para um cenário imaginado na troca com nossos sentidos sensoriais.

A própria escrita literária possui símbolos que introduzem a possibilidade de ambiguidade, uma vez que são lidos na ausência do locutor que não está presente para esclarecer ou retificar. Ao contrário, a escrita em geral tem um papel essencial, uma vez que está ligada à palavra, mas a escrita literária não é feita apenas de signos que expressam o que o falante quer dizer ou o que ele já tem em mente para expressar.

A escrita não se compõe de signos transparentes que representam o palpável, real ou fielmente imaginado, pelo contrário, são signos abertos à interpretação. Os romances e contos de Lispector têm um denominador comum: expressam emoções e alguns têm uma mulher como personagem principal. Parece, à primeira vista, que existe um único protagonista que se move em todas as histórias de Lispector porque não existem características físicas claras ou específicas que as diferenciam, isso porque Clarice se concentra em criar uma voz narrativa que ajude a descobrir e descrever o fórum interno, a subjetividade dos protagonistas.

Os protagonistas claricianos possuem na sua natureza aquela faculdade perceptiva que lhes permitirá tornarem-se sensíveis à manifestação sagrada, e a mulher seria conformada como aquele

ser sagrado que pode se mover entre o espaço profano homogêneo, por lugares neutros nos quais o ser humano se desloca sob o domínio das obrigações cotidianas, e o espaço significativo onde a mulher descobre seu ser no universo. Em outras palavras, a representação da mulher será ligada a uma noção ideal de família e mulher, do qual ela não pode se deslocar, caso contrário seria associada ao desvio, ao erro, ao profano e outras categorias que remontam a estados primitivos de organização social e de gênero e dos quais ainda muito podemos observar em nosso cotidiano, atualmente.

Tal perspectiva pode ser notada na personagem Catarina, no início do conto parece como uma dona de casa dedicada ao lar, tem marido, filho e uma mãe que parece visitá-la regularmente, no entanto, não há uma manifestação de vontade própria nela. Assim ela é ultrapassada e invadida por um modelo escuso do que deve ou não ser, afetando seus gestos na narrativa, o que torna perceptível suas vontades. É necessário um momento de intimidade entre ela e sua mãe na ida ao terminal, para que Catarina mude toda sua visão de vida e volte para casa “outra mulher”, como evidencia Lispector:

Abriu a porta do apartamento enquanto se libertava do chapeuzinho com a outra mão; parecia disposta a usufruir da largueza do mundo inteiro, caminho aberto pela sua mãe que lhe ardia no peito. Antônio mal levantou os olhos do livro. (LISPECTOR, 1998, p. 53)

O espaço em que os protagonistas se desenvolvem em seu cotidiano é o da casa, um espaço liminar constantemente assombrado pela revelação. Este, como o ninho, representa o espaço seguro,

protegido por paredes, atrelado à imagem da mulher que decora a seu gosto, que ela modela de acordo com seu corpo, no qual as relações familiares acontecem e ação doméstica também.

A concepção de casa também é representada a partir do ostracismo em que as mulheres estão confinadas, moldadas pelas demandas da sociedade que determina o que é feminino. Nesse sentido, a mulher é a peça-chave que une o equilíbrio dos laços familiares em detrimento do reconhecimento de si mesma como sujeito individual, ou seja, através da renúncia natural de sua individualidade e da aceitação de sua construção a partir do “Outro”, de ser filha, mãe, esposa, de carregar nos ombros anônimos a persistência da vida. “Os laços de família” estão localizados na aparência, é assumido como o que “tem que ser” para sustentar a harmonia do lar, talvez por isso a maternidade seja vista a distância e com aversão na narrativa.

A palavra é mais uma ferramenta para manter as aparências por meio de uma série de fórmulas como saudações, comentários superficiais e cordiais, que se prestam a iludir as emoções humanas. Por fim, chega-se à oscilação entre o trágico e o cotidiano, onde o absurdo da narrativa de Lispector está latente. E é que cada acontecimento relatado por Clarice Lispector é transferido da realidade, do cotidiano, para a linguagem escrita sob a observação de uma voz que se destaca com pausa, e sem o escândalo e a tragédia que habita o dia a dia. (JOSEF, 1987).

O que se tem nesse conto é uma mãe chamada Severina, agora avó, que visita a casa da filha por duas semanas, mas aquela relação trágica torna-se a exemplar na hora da despedida, no entanto,

ninguém assume essa transição como real. Severina tenta ficar em paz com o genro, pois essa já incomoda o homem há duas semanas com a questão da magreza do filho.

A tragédia na vida de Catarina é o mesmo cotidiano aparentemente alterado pela mãe. Nesta história, Lispector narra um desastre irreparável, a tragédia é a inexistência de verdadeiros laços familiares entre estas personagens, de tal forma que o cotidiano é apenas o cenário em que o desastre familiar se desenrola e não o traço e lugar fundamental, já que a narrativa explora bastante os sentidos dos personagens. Dessa forma, a consciência individual também é um ponto marcante no conto formado pela relação entre sujeito-narrador e personagem, pois assim, segundo Bella Josef:

Neles, a narradora busca um registro do processo de encarceramento dos indivíduos através dos *“laços de família”*, de sua *“prisão”* doméstica. Tais formas convencionais e estereotipadas são ritualmente repetidas de geração a geração, como um preconceito, sem que se tenha consciência de sua validade. Os personagens movem-se em um ambiente familiar. Mas, em Clarice Lispector, a família não é pretexto para a análise de relações pai- mãe-filho ou para conclusões sociológicas, nem sequer para a discussão dos costumes. Ela surpreende o comum da situação e observa por trás do cotidiano o advento de uma inusitada revelação, uma realidade que aturde. A tensão conflitiva se declara subitamente e estabelece uma ruptura do personagem com o mundo. [...] Com uma prosa de admirável sutileza, Clarice Lispector analisa todas essas consciências levadas a uma situação extrema e as projeta além de si mesmas,

do tempo e do espaço, até um âmbito onde se unem o impossível e a mais luminosa realidade. (JOSEF, 1987, p. 67)

É por isso que Catarina se diverte com as amáveis palavras de sua mãe e a constante pergunta: “Eu não esqueci de nada?” aumenta a tensão entre as duas mulheres, como Catarina talvez devesse dizer: “Você se esqueceu de ser mãe”. É claro que o absurdo vive nessa história, mas a única que sabe disso é Catarina. Isso ocorre porque, elas nunca foram, nem mesmo na infância, mãe e filha.

O papel de esposa e mãe quieta, e o que seu ser reconhece, desesperança e vazio. Mas essa oscilação continua seu movimento, depois da despedida entre mãe e filha na estação de trem, a vida segue seu curso até voltar ao trágico que nela se forma. Agora, o trágico se concentra no vínculo mãe e filho.

O filhinho que com quase quatro anos falava como se não conhecesse os verbos: verificava as coisas com frieza, sem ligá-las entre si, como se fosse fruto da solidão e do vazio existencial dos outros personagens. A criança não se une, não se associa. Para ele não há amarras. O leitor teme o pior, porque em um ataque de nervos a mulher quase fugiu. Além disso, essa atmosfera soturna aumenta quando o marido acorda preocupado que sua esposa e filho estão fora de seu domínio, ele fica intrigado ao se dar conta que o filho e a esposa podem não precisar mais dele.

Antônio se indignou: ““Mas e eu? e eu?” perguntou assustado. Os dois tinham ido embora sozinhos. E ele ficara. “Com o seu sábado.” E sua gripe.” (LISPECTOR, 1998, p. 54). Esse foi o desespero de Antônio, pensar que sua família estava bem, que seu trabalho de engenheiro

era valorizado pela esposa, que tinha uma vida de sucesso; para então perceber, de repente, que não era. Desta forma, o dia-a-dia desta casa tornou-se mais funesto ao basear-se fundamentalmente em expectativas pré-definidas. A ponto de não querer desperdiçar os momentos de alegria porque seria gastá-la inutilmente.

O homem inquietou-se. Porque não poderia continuar a lhe dar senão: mais sucesso. E porque sabia que ela o ajudaria a consegui-lo e odiaria o que conseguissem. Assim era aquela calma mulher de trinta e dois anos que nunca falava propriamente, como se tivesse vivido sempre. As relações entre ambos eram tão tranquilas. Às vezes ele procurava humilhá-la, entrava no quarto enquanto ela mudava de roupa porque sabia que ela detestava ser vista nua. Por que precisava humilhá-la? No entanto ele bem sabia que ela só seria de um homem enquanto fosse orgulhosa. Mas tinha se habituado a torná-la feminina deste modo: humilhava-a com ternura, e já agora ela sorria – sem rancor? Talvez de tudo isso tivessem nascido suas relações pacíficas, e aquelas conversas em voz tranquila que faziam a atmosfera do lar para a criança. Ou esta se irritava às vezes? Às vezes o menino se irritava, batia os pés, gritava sob pesadelos. De onde nascera esta criaturinha vibrante, senão do que sua mulher e ele haviam cortado da vida diária. Viviam tão tranquilos que, se se aproximava um momento de alegria, eles se olhavam rapidamente, quase irônicos, e os olhos de ambos diziam: não vamos gastá-lo, não vamos ridiculamente usá-lo. Como se tivessem vivido desde sempre. (LISPECTOR, 1998, p. 55)

Naquele momento, o marido pensou que Catarina tinha saído para desfrutar de um momento de alegria, sozinha, sem ele. Mas a noite caiu e Antônio ficou imaginando a hora que Catarina voltaria, aquela esposa que estava bem porque era calma, falava pouco e se deixava humilhar por ele de vez em quando. Com estas pequenas tragédias, o absurdo passa a ser o pano de fundo do conto para o cotidiano que cada personagem vive, onde escondem e silenciam as tragédias da vida familiar expressas por Clarice quase que de modo irônico e indigesto.

Para finalizar é importante tratar do aspecto familiar no conto “Os laços de família”, segundo a ótica de cada um dos personagens. Assim, sabe-se que família é um sistema constituído por uma rede de relações e por subsistemas onde cada membro evolui e se desenvolve em diferentes etapas, passando por mudanças de adaptação onde há normas, regras. Assim, limites são necessários para que cada sujeito tenha sua liberdade preservada. Defende-se que a hierarquia entre os sexos/gêneros de acordo com o sistema patriarcal seja extinta desse contexto.

A comunicação é o principal elo para o desenvolvimento de um ambiente familiar adequado, pois todos têm necessidade de partilhar o que sabem, pensam e sentem, procurando assim resolver os conflitos que possam surgir. Dessa forma, temos as seguintes personagens do conto “Os laços de família” em uma análise dentro do contexto familiar. Dentro do contexto da família, Catarina é filha, mãe e esposa.

O leitor se dá conta de que todo o enredo se desenvolve dentro de um conflito interno vivido por Catarina, o de tentar ser

para seu filho um modelo de mãe diferente do que sua mãe foi. Por sua vez, o papel de esposa aparece um pouco camuflado no início do conto, Catarina e Antônio aparentam ser um casal feliz e repletos de cumplicidade. No entanto durante o processo de desenvolvimento da personagem principal da história é possível notar que Catarina tem vivido uma relação de submissão, dona de casa, o único que lhe resta é ser uma mulher temente ao marido que às vezes até “se deixa” ser humilhada por ele. O final do conto surpreende o leitor, quando Catarina após deixar sua mãe no terminal volta para casa como “outra mulher”, como descreve Lispector sobre o trajeto de Catarina:

No meio da fumaça Catarina começou a caminhar de volta, as sobranceiras franzidas, e nos olhos a malícia dos estrábicos. Sem a companhia da mãe, recuperara o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil. [...] Caminhava serena, moderna nos trajes, os cabelos curtos pintados de acaju. E de tal modo haviam-se disposto as coisas que o amor doloroso lhe pareceu a felicidade – tudo estava tão vivo e tenro ao redor, a rua suja, os velhos bondes, cascas de laranja – a força fluía e refluía no seu coração com pesada riqueza. Estava muito bonita neste momento, tão elegante; integrada na sua época e na cidade onde nascera como se a tivesse escolhido. Nos olhos vesgos qualquer pessoa adivinharia o gosto que essa mulher tinha pelas coisas do mundo. Espiava as pessoas com insistência, procurando fixar naquelas figuras mutáveis seu prazer ainda úmido de lágrimas pela mãe. Desviou-se dos carros, conseguiu aproximar-se do ônibus burlando a fila, espiando com ironia; nada impediria que essa pequena mulher que andava rolando

os quadris subisse mais um degrau misterioso nos seus dias. (LISPECTOR, 1998, p. 53).

Todo esse parágrafo reflete a mudança ocorrida em Catarina. Ela evolui e se emancipa de forma extraordinária, se prepara para voar como uma borboleta que acaba de sair do casulo. Reconhece-se como mulher, preenchida pelo sentimento de ser uma mãe que volta seu olhar para o bem estar do seu filho, mas sem esquecer de viver sua subjetividade. Essa é Catarina dentro do contexto familiar no conto.

No conto, Severina, a mãe de Catarina, também é avó e sogra. Nestes três papéis o que o leitor pode notar é que ela é insuficiente em todos os aspectos. Apesar de mostrar preocupação com a magreza do neto, ela parece mais como uma “velha chata” que tenta incomodar o genro de alguma forma, utilizando-se desse tema para atormentá-lo durante as duas semanas que se encontra de visita. Como avó, difere carinhos molestos e desconfortáveis ao neto, parece uma personagem dotada de um peso nos gestos carinhos como se nunca tivesse sido acostumada a isso. Já como mãe, o papel de Severina é ainda pior, incapaz de apresentar algum tipo de sentimento pela filha, está sempre repetindo a incansável frase: “Não esqueci de nada?”, destaco:

– Não esqueci de nada..., recomeçou a mãe, quando uma freada súbita do carro lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas. – Ah! ah! – exclamou a mãe como a um desastre irremediável, ah! dizia balançando a cabeça em surpresa, de repente envelhecida e pobre. E Catarina?

Catarina olhava a mãe, e a mãe olhava a filha, e também a Catarina acontecera um desastre? seus olhos piscaram surpreendidos, ela ajeitava depressa as malas, a bolsa, procurando o mais rapidamente possível remediar a catástrofe. Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado (LISPECTOR, 1998, p. 50-51)

Nessa última parte fica claro que Severina não demonstra carinho ou afeto pela filha. Tratou-se de um desastre físico e emocional, em que pôs as duas personagens em um momento quase de puro constrangimento, causando um bloqueio de comunicação e fazendo com que lembranças fossem despertadas em Catarina, de uma criança que por sorte ainda pode contar com os afetos de um pai na sua infância.

Antônio é o marido de Catarina e por consequência também o genro de Severina. Desde o início do conto fica claro que o relacionamento entre Antônio e Severina é aquele típico de sogra e genro que não se suportam, mas que tentam manter as aparências com o fim de evitar conflitos. É um grito sufocado de ambas as personagens que não podem dizer realmente o que pensam um do outro por estarem presos aos laços de família, como se evidencia:

Ainda estava sob a impressão da cena meio cômica entre sua mãe e seu marido, na hora da despedida. Durante as duas semanas da visita da velha, os dois mal se haviam suportado; os bons-dias e as boas-tardes soavam a cada

momento com uma delicadeza cautelosa que a fazia querer rir. Mas eis que na hora da despedida, antes de entrarem no táxi, a mãe se transformara em sogra exemplar e o marido se tornara o bom genro. “Perdoe alguma palavra mal dita”, dissera a velha senhora, e Catarina, com alguma alegria, vira Antônio não saber o que fazer das malas nas mãos, a gaguejar – perturbado em ser o bom genro. “Se eu rio, eles pensam que estou louca”, pensara Catarina franzindo as sobrancelhas. (LISPECTOR, 1998, 51).

Mas o ápice desse personagem não se encontra aí. Antônio é um engenheiro, que aparece no conto como o provedor da família. Para ele a mulher e o filho são emocionalmente e financeiramente dependentes deles, pensamento que é desfeito quando Catarina retorna de sua ida ao terminal. Bastou a simples atitude de quebrar a rotina por parte de Catarina para que Antônio se desse conta de que a mulher possuía vida e desejo próprios.

Antônio é o típico machista que acredita ter o domínio da casa e que gosta de levar uma vida monótona, no conto fica bem claro como ele dedica o fim de semana apenas a ler ou a simplesmente não fazer nada. Não há uma preocupação em saber se a mulher ou filho desejam passar um fim de semana diferente e divertido fora de casa, não existe o outro em sua concepção familiar. Por fim, tem-se esse personagem que às vezes parece desaparecer por completo no meio da história.

O filho de Catarina, o qual Lispector nem se deu o trabalho de dar-lhe um nome, apenas é citado no início do conto e depois quase que faz uma participação especial no final dele. Ele é parte dos

conflitos familiares, mas não passa de uma personagem secundária. O que se sabe é que:

Era um menino nervoso, distraído. Durante a visita da avó tornara-se ainda mais distante, dormira mal, perturbado pelos carinhos excessivos e pelos beliscões de amor da velha. Antônio, que nunca se preocupara especialmente com a sensibilidade do filho, passara a dar indiretas à sogra, “a proteger uma criança [...] (LISPECTOR, 1998, p. 49).

Veja que a criança só ganha importância no contexto familiar quando se torna alvo de disputa entre a avó e o pai. No final ele aparece outra vez, no momento de libertação da personagem Catarina “A mãe sacudia a toalha no ar e impedia com sua forma a visão do quarto: mamãe, disse o menino. Catarina voltou-se rápida. Era a primeira vez que ele dizia “mamãe” nesse tom e sem pedir nada. Fora mais que uma constatação: mamãe!” (LISPETOR, 1998, p. 52-53).

Neste sentido, tanto no âmbito da maternidade quanto do casamento, o mito do amor materno tem uma relação de construção da imagem do feminino tradicional, do ser mulher, que acredito ter muito em comum com uma construção sexista enraizada, que visa delimitar espaços, sentimentos e ações da mulher, uma tentativa falocêntrica de “domesticar” o comportamento e a vida da mulher a partir da maternidade e do matrimônio.

Desta forma a ideia romantizada do “amor de mãe” acaba sendo idealizada e inibindo as formas de sentir e ser mulher no mundo, bem como de ocupar espaços de poder. Isso acaba fazendo com que a mulher fique à margem dos direitos por igualdade de

gênero e até hoje ainda precise lutar para ter direitos fundamentais básicos, espaços igualitários no mercado de trabalho e em outros espaços públicos e privados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre o lugar da mulher sempre ocorreram sob uma perspectiva religiosa, sexista e sob a ótica do patriarcado, além do fato desses discursos terem sempre sido contados por homens, que não compreendem as necessidades, perspectivas, anseios e frustrações reais das mulheres.

Nesse sentido, por muito tempo a ciência, os estudos sociais e a literatura voltavam-se apenas para as necessidades dos homens, e nas raras vezes que tinham as mulheres como centros das discussões as abordavam de maneira negligenciada, sem sequer consultar os desejos dessas protagonistas para a construção dos discursos.

Refletimos também sobre a maternidade retratada na literatura, como um momento complexo e de dualidade. Novamente percebe-se que os discursos sob a ótica feminina não eram valorizados, muitas das vezes que tratavam do assunto era com preconceito, indicando a gravidez como um gatilho para doenças mentais e psiquiátricas, especialmente no caso de mulheres que encontravam dificuldades nesse período, pois compreendiam que o amor materno era inerente e intrínseco ao sexo feminino. Compreendemos que as

representações sobre o corpo feminino também eram definidas por homens, que pregavam a ideia da mulher como um sujeito amoroso, com a vocação para a maternidade, o cuidado do lar e do marido. Nesse sentido, maternar não era uma escolha feminina ou debatida em consenso pelo casal, mas uma imposição da sociedade, julgando de inúmeras formas as mulheres que não queriam ou não podiam engravidar. Percebe-se que o corpo feminino não era considerado uma propriedade da mulher, pois esta não poderia satisfazer seus desejos conforme lhe fosse conveniente. Apenas os prazeres masculinos e seus ideais eram aceitos.

Deste modo, a análise da realidade da personagem Catarina vivenciando um contexto familiar complexo, apresentando os sentimentos de tristeza, solidão, medo e exaustão, enfrentados cotidianamente. Vale salientar que os treze contos apresentados no livro “Laços de Família” abordam histórias sobre a condição das mulheres, mesmo que, em alguns destes, a personagem principal não seja uma mulher. Mesmo que traga um olhar voltado à classe média alta, e não aborde o diálogo sobre classe ou raça, é inegável que Clarice traz um diálogo essencial sobre o papel da mulher em uma sociedade patriarcal. O narrador onisciente permite ao leitor compreender os sentimentos vivenciados pelos sujeitos, assim como seus anseios, frustrações, alegrias e tristezas.

Assim sendo, percebe-se que as relações familiares são complexas e tênues, que os laços de família aprisionam os sujeitos, e que padrões estigmatizados estagnam seus sonhos e desejos. Muitas vezes, a mulher fica submissa a esses padrões já determinados

a figuras estereotipadas sobre o papel ideal de mãe, filha, avó ou esposa, impedindo-a de seguir seus sonhos.

## REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

CAMARGO, Orson. **A mulher e o mercado de trabalho**. Brasil Escola. Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-mulher-mercado-trabalho.htm>>. Acesso em: 05 de abr. 2021.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte e MAKUCH, Maria Yolanda. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. **Pensando fam**. [online]. 2014, vol.18, n.1, pp. 55-62. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n1/v18n1a06.pdf>> Acesso em 29 jun. 2021.

JOSEF, BELLA. **Clarice Lispector: a recuperação da palavra poética**. Travessia, Florianópolis, n.14, pp. 63-80, jan. 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/issue/view/1581>. Acesso realizado em: 29 jun. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, Versão em PDF, 1998.

MARCOS, Cristina. Figuras da maternidade em Clarice Lispector ou a maternidade para além do falo. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, pp. 35-47, jan/jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/vCWbWWskk7PsNgVjRgQqWNz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 junho 2021.

COLLIER DE MENDONÇA, M. Maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2021. DOI:

10.22478/ufpb.1807-8214.2021v31n1.54296. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/54296>. Acesso em: 20 set. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. In: Del Priore, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. p.607-639. 2010.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

Scavone, Lucila A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu** [online]. 2001, n. 16 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 137-150. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>>. Epub 11 Mar 2009.

Silva, Bruno Sanches Mariante da. A “maternidade moderna” e a medicalização do parto nas páginas do Boletim da Legião Brasileira de Assistência, 1945-1964. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online]. 2018, v. 25, n. 4 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 1019-1037. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000500007>>.

Silva, Lúcia Marta Giunta da et al. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [online]. 2000, v. 8, n. 4 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 52-58. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692000000400008>>. Epub 30 Maio 2005.

# **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

## **ACÁCIA LOURDES GUIMARÃES MATOS**

Graduada em Letras no ano de 2021 pela Universidade Federal da Paraíba, modalidade a Distância.

## **AMANDA RAMALHO DE FREITAS BRITO**

Professora adjunta de Literaturas de Língua Portuguesa na graduação (DLCV/ CCHLA/UFPB) e na Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB). Coordena o Grupo de Estudos em Literatura, Cinema e Críticas Contemporâneas (GELIC). Realiza estudos na área de literatura comparada, Transmodernidade, literatura, cultura e críticas contemporâneas, com ênfase nos estudos de poesia contemporânea e narrativas cinematográficas.

## **ANA CLÁUDIA FÉLIX GUALBERTO**

Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, concentra o interesse de pesquisa em literatura brasileira, crítica feminista, estudos de gênero e sertanidades. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa Feminismos, Literaturas e Sertanidades (FaLaS): a (i)mobilidade dos corpos nas margens (PIBIC/CNPq), integra a equipe de pesquisadores/as do LEPEaD/UFPB (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão a Distância) e é membro

do Grupo de Pesquisa ProjetaH (CNPq). E-mail: [anacfgualberto@gmail.com](mailto:anacfgualberto@gmail.com).

### **CIRINEU CECOTE STEIN**

Professor Associado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Sua atuação se desenvolve principalmente na área de Fonética e Fonologia, em seus aspectos teóricos e em seu direcionamento para o ensino. Atuou também na constituição de grandes corpora orais, como o CoLingPB e o CoLingAM.

### **DANIELE BEZERRA SILVA ALMEIDA RODRIGUES**

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Graduada em Administração pela Universidade Salvador (UNIFACS), Pós Graduada em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Cândido Mendes, Técnica em Informática pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Presente no mercado de trabalho na área de tecnologia desde 2009 e atualmente Técnica em Informática na Prefeitura Municipal de Camaçari/BA. E-mail: [dbs.almeida2@gmail.com](mailto:dbs.almeida2@gmail.com).

### **DANIELA MARIA SEGABINAZI**

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e dos Cursos

de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente” e membro do GT Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem experiência na área de ensino de literatura, estágios de literatura, literatura infantil e juvenil.

### **DANIELA MENDES DE ALMEIDA SILVA**

Baiana, casada, mãe de três filhos. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (licenciatura) e em Secretariado Executivo Trilíngue (bacharelado) pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente policial militar do Estado da Bahia, é instrutora do Programa Educacional de Combate às Drogas e à Violência (PROERD) nesta mesma instituição.

### **DORAILDA LOPES RIBEIRO**

Nascida em Salvador na Bahia, no ano de 1979. Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-graduada Lato Sensu em LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: Jogos, brinquedos e brincadeiras na sala de aula.

### **EDJANE GOMES DE ASSIS**

Mestre e Doutora em Linguística do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL/UFPB). Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso com ênfase em textos midiáticos. Semestralmente a pesquisadora coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a educação básica e formação do professor. Livros publicados: Veja a discursivização ideológica: Isto é discurso

jornalístico (2011); O dever da memória no discurso midiático (2015).  
E-mail: [assisedjane@hotmail.com](mailto:assisedjane@hotmail.com)

### **ELISÂNGELA DA CRUZ SILVA**

Nasceu em Nova Cruz, município do Rio Grande do Norte, em 1990. cursou a educação básica em escolas das redes públicas estadual e municipal de ensino. Atuou como professora de Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba.

### **FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA**

Jornalista, professor e pedagogo. Nascido no Sertão da PB, mudou-se para a Capital em busca de realizar seu maior sonho: ensinar. Começou a vida profissional em 2000 como repórter do extinto “Correio da Paraíba” e, depois de quase 15 anos atuando na Imprensa, passou a investigar cientificamente os fenômenos linguísticos, tornando-se professor e pesquisador. Hoje, atua como professor na rede estadual e em faculdades.

### **JAN EDSON RODRIGUES LEITE**

Professor Titular de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa. É doutor em Linguística pela UFPE e pós-doutor em Linguística Cognitiva pela University of Louisiana at Lafayette (EUA). Coordena e desenvolve pesquisas no Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da

Linguagem da UFPB (LACON), investigando os temas de Cognição Social, Semântica Cognitiva, Compreensão e Déficits de Linguagem e Cognição Espacial. E-mail: jan.edson@ academico.ufpb.br

### **JOSÉ WELLISTEN ABREU DE SOUZA**

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB), é professor do curso de Letras-Língua Portuguesa, vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL-UFPB), atuando em disciplinas do curso presencial e da educação a distância, sempre buscando uma articulação entre as teorias e a formação para a prática docente em língua portuguesa.

### **JULIANA KARLA DOS SANTOS SOUZA**

Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Associação Paraibana de Ensino Renovado (2009), e Licenciada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2020). Na faculdade, foi contemplada com Prêmio de Terceiro lugar no Projeto Experimental 2009, pela realização da Campanha Publicitária para o grau de Bacharel.

### **LUCIANA DOS SANTOS MOREIRA**

Graduada em Letras-Português, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB em 2021. E-mail: lucianamoreira02@hotmail.com

### **MARIA JOSÉ BATISTA DOS SANTOS**

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Unijorge (UJ), Pós Graduada em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa em Educação a Distância pela Universidade Faveni. Professora de redação pelo Instituto Municipal Ana Nery. Atualmente é professora da área de Letras na Prefeitura Municipal de Itapicuru-BA. E-mail: mariabatista8839@gmail.com.

### **NAIARA DA CONCEIÇÃO DE SOUSA FIALHO PEREIRA**

Graduada em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Ciência Política. Licenciada em Letras com habilitação em português pela Universidade Federal da Paraíba (2021). Discente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia (Campus São Miguel do Guaporé). Atualmente trabalha com Tecnologia da Informação, exercendo cargo de Monitora de Teleoperação em Suporte Técnico em um provedor de internet (M4net), na cidade de Santa Cruz-RN.

### **PALOMA SILVA ALMEIDA**

Licenciatura em Letras (UFPB). Articuladora na área de Linguagem no Ensino Fundamental Anos Finais (Secretaria Municipal de Educação - Mundo Novo BA). Bacharel em Serviço Social (Faculdade São Salvador). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFBA).

Estudiosa do movimento feminista e questões de gênero. E-mail: paloma.sa@outlook.com.

### **RENATA PATRÍCIA LIMA JERONYMO MOREIRA PINTO**

Professora Associada do Departamento de Estatística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestrado em Matemática Aplicada (Estatística) pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como representante do grupo de trabalho do tema Polos do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil junto à CAPES. Foi Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba no período de Março de 2016 a Fevereiro de 2022. E-mail: renata.patricia@academico.ufpb.br

### **SEBASTIÃO EPAMINONDAS NETO**

Nasceu em 1986, na cidade de Lastro, Paraíba. Filho da professora Maria do Carmo Abrantes do Nascimento e do agricultor Laércio Costa do nascimento. Possui Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2021. Foi professor de Língua Inglesa e Portuguesa na escola Estadual de Ensino Médio Nestorina Abrantes (2010-2011). Lecionou como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas escolas Municipais de Ensino Fundamental Noel Alves de Oliveira e Agripino Fernandes, Vieirópolis, Paraíba, durante o período de 2010-2017.





EU