

ORGANIZAÇÃO:

Almir Almeida de Oliveira

# DIÁLOGOS ENTRE UNIVER SIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Organização:  
Almir Almeida de Oliveira

# DIÁLOGOS ENTRE UNIVER SIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

  
EDuneal  
Arapiraca/AL  
2024



## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Morais

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

### **CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

#### **Titulares**

##### **Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

#### **Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Revisão:** Mariana Barbosa da Silva

**Capa:** Vanderson Aureliano

**Diagramação:** Mariana Lessa

#### **Catálogo na Fonte**

**Universidade Estadual de Alagoas**

**Sistema de Bibliotecas - SiBi**

**Bibliotecária: Márcia Janaina Souza**

- 
- D537      Diálogos entre Universidade e Educação Básica. / Almir Almeida de Oliveira (Organizador). –  
Arapiraca: Eduneal, 2024.  
390p. : il. color.
- Inclui Referências  
ISBN: 978-65-6061-018-7
1. Educação – ensino e aprendizagem. 2. Docência. 3. Multiletramento.  
I. Oliveira, Almir Almeida de (Org.). II. Título.

CDU: 37.015.3:378

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO ..... 7**

**OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA: TRABALHANDO COM OS CONTOS NUMA  
PERSPECTIVA CRÍTICA .....12**

*Danielly dos Anjos Gomes; Jaqueline Maria da Silva; Maria Verônica Tavares Neves Cardoso; Michelle Fonsêca Leite dos Santos; Nathaly Barros Silva*

**EXPLORANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO  
MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS ..41**

*Geovana Elena Moreira; Guilherme Ferreira Maciel; Ítalo Júnior da Silva Brandão; Jorge Henrique Tenório dos Santos; Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*

**OS MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA  
DE EMPODERAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ..59**

*José Barbosa Costa; Erika Cristina Lopes Costa; Michelle Fonsêca Leite dos Santos; Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*

**LETRAMENTO FICCIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA COM A FÁBULA *THE  
SCORPION AND THE FROG*.....92**

*Josivaldo Santos Silva; Ítalo Junior da Silva Brandão; Milena Marcelino da Silva; Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL SOBRE A  
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) ..... 114**

*Leila de Souza Santos; Pedro Antonio Gomes de Melo*

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO  
DE CRITICIDADE: UMA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA  
NECESSÁRIA ..... 149**

*Maria Silma Lima de Brito; Dayane Rocha de Oliveira*

**CONTRAÇÃO DE PREPOSIÇÕES COM ARTIGOS: ESTUDO  
DE UM METAPLASMO POR SÍNCOPE NO PORTUGUÊS  
BRASILEIRO (PB) ..... 179**

*Aldo Matheus do Nascimento Silva; Elias André da Silva*

**MACALA: ENTRE FENDAS DO RESISTIR E AS TRAVESSIAS  
DO MEMORAR ..... 218**

*Maria Laís Almeida Jesus; Susana Souto Silva*

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR FRENTE À  
LEITURA DIGITAL..... 238**

*Layanne Roberta de Araujo Silva*

**GÊNERO CARTA: MECANISMO PARA APERFEIÇOAMENTO  
DA ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 264**

*Danila dos Santos Costa; Maria Eduarda da Silva; Rita de  
Cássia Tenório da Silva Barros; Iraci Nobre da Silva*

**PRODUÇÃO TEXTUAL EM COLABORAÇÃO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A ANTECIPAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....291**

*Dayane Rocha de Oliveira; Cristina Felipeto*

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CRÍTICA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA VIVÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....332**

*Regiane de Cássia da Silva; Denise Vilela da Silva; Pamela Lins Soares; Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*

**PERCEÇÃO DA PALATALIZAÇÃO PROGRESSIVA EM ALAGOAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS .....360**

*Almir Almeida de Oliveira; Aline Bezerra Falcão*

**SOBRE O ORGANIZADOR .....389**

# APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos os Anais do IX Colóquio Nacional de Letras da Uneal de Palmeira dos Índios, realizado no agreste alagoano. Com o tema “Diálogos entre Universidade e Educação Básica”, o evento teve como objetivo promover a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a educação básica.

A escolha do agreste alagoano como local do colóquio teve o propósito de descentralizar o acesso ao conhecimento, proporcionando oportunidades para professores e educadores da região e áreas próximas, que muitas vezes não tinham fácil acesso a eventos desse tipo.

Durante o colóquio, foi preparado um ambiente propício para o encontro e a troca de experiências entre professores, pesquisadores, estudantes universitários e educadores da educação básica. A integração entre a universidade e a educação básica foi uma das principais preocupações do evento, uma vez que muitas vezes há



uma lacuna entre as pesquisas e teorias produzidas nas universidades e sua aplicação prática nas salas de aula.

O evento buscou superar essa lacuna e incentivar a colaboração e a troca de saberes entre os dois níveis de ensino. Os professores da educação básica puderam contribuir com suas experiências e demandas específicas, enriquecendo a formação acadêmica e a pesquisa universitária, enquanto os pesquisadores e estudantes universitários compartilharam conhecimentos e práticas inovadoras que podem ser aplicadas no contexto escolar.

Portanto, os Anais do IX Colóquio Nacional de Letras na Uneval de Palmeira dos Índios representam um espaço de difusão das reflexões sobre as práticas pedagógicas, compartilhamento de metodologias inovadoras e discussão de desafios específicos enfrentados pelos educadores da educação básica. Isso contribui para a melhoria da qualidade do ensino, estimula o desenvolvimento profissional dos professores e favorece a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora.

O primeiro capítulo deste *e-book*, *os multiletramentos e o ensino de língua inglesa*, aborda a importância dos multiletramentos e sua relação com o ensino de língua inglesa, destacando estratégias e abordagens para promover uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas.



O segundo capítulo foca no uso de contos numa perspectiva crítica, explorando como essas narrativas podem ser empregadas de forma eficaz no contexto educacional para estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais e culturais.

No terceiro capítulo é discutida a exploração do letramento literário no ensino médio sob a perspectiva dos multiletramentos, oferecendo insights sobre como integrar diferentes formas de literatura no currículo escolar para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

O quarto capítulo examina os multiletramentos literários como ferramenta de empoderamento no ensino de língua inglesa, apresentando estratégias e práticas que promovem a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

No capítulo quinto é explorado o letramento ficcional no ensino de língua inglesa por meio da análise da fábula *The Scorpion and the Frog*, oferecendo insights sobre como o ensino de literatura pode ser utilizado para desenvolver habilidades linguísticas e críticas dos alunos.

O capítulo sexto apresenta as percepções de professores do ensino fundamental de Palmeira dos Índios/AL sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), desta-



cando a importância da inclusão e da acessibilidade no ambiente escolar.

O capítulo sétimo aborda a leitura literária na escola como instrumento de criticidade, este capítulo discute a importância de práticas de leitura crítica como forma de resistência e transformação social.

No capítulo oitavo é realizada uma análise sobre a contração de preposições com artigos, investigando um fenômeno linguístico específico no Português Brasileiro (PB) e suas implicações para o ensino e aprendizagem da língua.

O nono capítulo apresenta reflexões sobre a obra *Macala*, explorando suas dimensões simbólicas e culturais, bem como seu papel na construção da identidade e da memória coletiva.

O capítulo décimo discute as inteligências múltiplas no ensino de inglês como língua estrangeira, destacando a importância de abordagens pedagógicas diversificadas para atender às diferentes necessidades e habilidades dos alunos.

O décimo primeiro capítulo foca no gênero carta e explora como esse gênero textual pode ser utilizado como ferramenta para aprimorar as habilidades de oralidade e escrita dos alunos na educação básica.

No décimo segundo capítulo, são apresentadas reflexões sobre a produção textual em colaboração na sala



de aula, discutindo os benefícios e desafios de práticas de escrita colaborativa no contexto educacional.

O décimo terceiro capítulo discute o desenvolvimento da competência crítica em aulas de língua inglesa, oferecendo insights e estratégias para promover uma abordagem mais reflexiva e analítica no ensino de uma segunda língua.

Por fim, o décimo quarto capítulo aborda a percepção da palatalização progressiva em Alagoas por estudantes universitários, oferecendo uma análise sobre as variações linguísticas regionais e sua influência no processo de normatização da língua.



# OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: TRABALHANDO COM OS CONTOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

*Danielly dos Anjos Gomes*

*Jaqueline Maria da Silva*

*Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*

*Michelle Fonsêca Leite dos Santos*

*Nathaly Barros Silva*



## 1 INTRODUÇÃO

O crescente dinamismo das práticas educacionais demanda inovações no ensino de Língua Inglesa. Nesse cenário, a abordagem dos multiletramentos emerge como uma resposta enriquecedora, particularmente quando aplicada ao universo literário, por meio do gênero conto. Dessa forma, o nosso objetivo é apresentar uma proposta didático-pedagógica com o gênero textual contos de fadas, a fim de colaborar para o desenvolvimento crítico dos alunos no ensino de Língua Inglesa, por meio dos multiletramentos. Além disso, buscamos ampliar os

recursos metodológicos no contexto do ensino da leitura literária, incorporando a história cultural como uma perspectiva intrínseca ao processo de ensinar e aprender.

A pesquisa está fundamentada nos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, conforme apresentado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), por meio da qual foi possível expandir as tradições pedagógicas que sustentam a nossa profissão, revisando nossas abordagens em relação aos letramentos e ajustando-as às atuais condições de construção de significado no contexto contemporâneo.

A metodologia adotada é a pesquisa-ação, caracterizada pela interação ativa dos pesquisadores no contexto em estudo. Ademais, optamos por uma abordagem qualitativa, enfatizando a compreensão aprofundada e a interpretação significativa dos dados coletados.

Nosso trabalho está vinculado ao Programa de Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e uma escola de educação básica. Através deste programa, tanto professores quanto estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias para o ambiente escolar. Além disso, o programa se revela como uma ferramenta impactante na promoção de uma cultura de reflexão pedagógica, disseminando práticas efica-



zes no planejamento da ação educativa para alcançar os objetivos de ensino.

Ao contextualizar a interseção entre os multiletramentos, o ensino crítico e o gênero contos de fadas, almejamos contribuir para uma prática pedagógica alinhada às exigências contemporâneas, proporcionando aos estudantes não apenas habilidades linguísticas avançadas, mas também uma apreciação mais profunda e crítica da literatura em língua inglesa. Consideramos, pois, que este estudo se encontra em um movimento contínuo de reflexão e adaptação, buscando preparar os alunos para a complexidade e a diversidade linguística que caracteriza este mundo globalizado.



## **2 O GÊNERO CONTOS DE FADAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

O gênero contos de fadas, ao longo dos séculos, tem desempenhado um papel seminal na transmissão de valores culturais, morais e sociais, além de proporcionar uma experiência literária única. Originando-se a partir de tradições folclóricas, essas narrativas encantadas transcendem fronteiras geográficas e temporais, moldando-se e adaptando-se, à medida que atravessam diferentes contextos culturais. Conforme destacado por Bettelheim (1980), os contos de fadas possuem a habilidade de se comunicar simultaneamente com todos os

níveis da personalidade humana, fazendo uso de uma linguagem altamente simbólica, sem depender excessivamente do pensamento lógico. Em termos simples, são narrativas que, ao evitar o envelhecimento, continuam a se renovar a cada nova versão concebida.

Ao trabalhar com práticas diversificadas com o gênero textual conto de fadas, criamos um ambiente propício à liberação da imaginação e ao desenvolvimento da criatividade do aluno. Isso ocorre porque os contos de fadas não são meramente contos infantis, por outro lado, são veículos complexos que exploram arquétipos, simbolismos e questões universais. Sua estrutura narrativa, na maioria das vezes, envolve elementos mágicos, personagens extraordinários e desafios épicos. Esses aspectos não apenas cativam a imaginação, mas também oferecem uma base para a exploração literária em sala de aula.

Radino (2003, p. 117) afirma que os contos

"dão forma aos seus desejos e emprestam se como um cenário de seus sonhos, aguçando sua imaginação e favorecendo seu processo de simbolização, tão necessários à sua inserção em um mundo civilizado e cultural."



O autor sugere que os contos de fadas servem como um palco para os sonhos e estimula a imaginação, o que é essencial para o processo de simbolização, fundamental para a integração das crianças e adolescentes em um mundo civilizado e cultural. Além de liberar a criatividade, o referido gênero mantém os alunos envolvidos e curiosos do início ao fim da narrativa. Assim, por meio de metáforas, os contos levam os estudantes a refletirem sobre a estrutura familiar e os conflitos internos da condição humana.



Os contos de fadas desempenham um papel dual na experiência infantil. De acordo com Bettelheim (1980), “enquanto diverte a criança, o conto de fadas, esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade” (Bettelheim, 1980, p. 20). Ao passo em que proporcionam entretenimento, essas histórias também desempenham um papel esclarecedor, ajudando a criança a compreender aspectos fundamentais da sua própria identidade. Além disso, os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento da personalidade da criança, possivelmente fornecendo *insights* sobre emoções, valores e desafios. Portanto, para Bettelheim (1980), os contos de fadas vão além do entretenimento superficial, desempenhando um papel crucial na formação e na compreensão psicológica da criança.

No contexto do ensino de língua estrangeira, os contos de fadas apresentam diversas vantagens. Essas narrativas possibilitam que os alunos contextualizem situações e emoções, compartilhando essas experiências ao lerem e discutirem com os colegas. Ao se envolverem com os contos de fadas, os estudantes têm a chance de aprimorar habilidades cruciais, como a criatividade, o raciocínio dedutivo e a assimilação de valores considerados essenciais pela sociedade, tais como: amor, honestidade, paciência, disciplina, motivação e autoestima.



### **3 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

A pedagogia dos multiletramentos é uma abordagem educacional que reconhece a diversidade de linguagens e práticas comunicativas na sociedade atual. Assim sendo, os multiletramentos expandem a ideia de alfabetização e consideram diferentes formas de linguagem, além da verbal, como a visual, a digital e a sonora. Essa pedagogia auxilia a ampliação da formação leitora e a produção de textos contemporâneos, objetivando preparar os alunos para compreender e escrever textos em diversos contextos. Nesse sentido, essa abordagem vai além da alfabetização, estreitando as habilidades de leitura e escrita e incluindo o processo de construção de diversos saberes.

[...] abordar os produtos culturais letrados, tanto da cultura escolar e dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada, é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais (Rojo, 2009, p. 12 *apud* Zenere, 2023, p. 39).



Neste trabalho, apresentamos uma abordagem inovadora, uma vez que utilizamos os contos de fadas como instrumento central para o desenvolvimento crítico dos alunos, no ensino de Língua Inglesa. A perspectiva dos multiletramentos proporciona uma visão ampla e dinâmica do processo educativo, incluindo aspectos linguísticos, culturais e sociais de maneira compreensível. Com base nas discussões do Grupo de Nova Londres (2021 [1996]), os multiletramentos descrevem

[...] dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, insti-

tucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (GNL, 2021 [1996], p. 106).

Diante disso, a multiplicidade de linguagens, mídias e culturas permeiam os textos que circulam socialmente. Esses aspectos, muitas vezes, são esquecidos por pedagogias mais tradicionais, cuja prioridade é a linguagem escrita. O ensino deve ser distribuído de forma equilibrada para que possa atender às demandas atuais, considerando os elementos visuais, espaciais, sonoros que se entrelaçam na produção textual.

Segundo Zenere (2023), constata-se a oferta de uma diversidade de textos e a percepção dos professores de que há maior engajamento por parte dos alunos, quando apresentado diferentes gêneros textuais. Raimundo, Barrela e Pontes (2022, p. 185) destacam que o engajamento se justifica pelo fato de os alunos já os conhecerem, o que “pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo para eles, motivados a participar da atividade e a expressar suas opiniões”.

Por outro lado, de acordo com Fernandes, Von Mühlen e Lenharo (2022), trabalhar com os gêneros multi-



modais na perspectiva dos multiletramentos implica uma reflexão que vai além do movimento de consumo desses gêneros. É importante que os alunos tenham a oportunidade de produzi-los de maneira consciente e crítica, compreendendo as diferentes formas de linguagem e como elas funcionam em conjunto, para produzir significados.

As aulas foram estruturadas em um trajeto que inclui sondagem oral sobre o que os discentes sabiam acerca do gênero; sobre os elementos da narrativa ficcional; sobre a dinâmica de um conto; o que são estereótipos; o que eles compreendem sobre as ideologias reproduzidas por trás dessas narrativas; leitura e interpretação do conto *Snow White*; e debates e produções escritas.

A proposta de letramento crítico por meio do conto de fadas “Branca de Neve” se alinha aos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, enfatizando a relação entre elementos semióticos na compreensão e na produção oral e escrita.

Ao adotar os pressupostos teóricos e metodológicos dos Multiletramentos, fundamentados em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a pesquisa propõe uma reavaliação das abordagens tradicionais sobre letramento, alinhando-as às demandas contemporâneas na construção de significados. A perspectiva dos multiletramentos reconhece a diversidade de práticas de letramentos na sociedade, promovendo a compreensão dos fenômenos



sociais e culturais, múltiplos letramentos, valorização do conhecimento prévio, mediação da prática social e uma abordagem ativa e colaborativa de aprendizagem.

Nas palavras de Zenere (2023, p. 33), os letramentos possuem:

“um conceito fluido e em evolução que têm implicações importantes na educação, que evidenciam a necessidade de uma abordagem mais holística, que engloba não apenas as habilidades de letramento tradicionais, mas também as habilidades de letramento digital e midiático”.



Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos é uma abordagem valiosa que vai além do ensino tradicional de línguas, promovendo uma educação inclusiva. A proposta apresentada demonstra que essa pedagogia é uma ferramenta para desenvolvimento das competências linguísticas, críticas e culturais dos alunos.

#### **4 METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no ano de 2023. As atividades ocorreram em uma escola pública municipal da cidade de Palmeira dos Índios –

AL, sob a orientação de uma professora da universidade (orientadora do Projeto) e da professora de língua inglesa da referida escola. Neste projeto, buscamos não apenas ensinar o idioma, mas também promover uma leitura literária crítica, incorporando elementos culturais, orais e imagéticos no processo educativo.

Através deste programa, professores preceptores, em conjunto com os estudantes pesquisadores, têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos indispensáveis para a sua prática docente. Além do mais, o programa é uma ferramenta importante na promoção da cultura de reflexão pedagógica, cultivando práticas eficazes na ação educativa.

Visando explorar as produções textuais dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa, por meio do gênero conto de fadas, partimos de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio do levantamento da literatura referente aos documentos oficiais para o ensino de Língua Estrangeira, no Ensino Fundamental (LDB, PCNs etc.), aos multiletramentos e ao uso dos gêneros textuais.

A pesquisa baseia-se na abordagem de pesquisa-ação, que se caracteriza pela intervenção dos pesquisadores no contexto de estudo, na qual optamos por uma abordagem qualitativa, enfatizando a compreensão e interpretação dos dados coletados. De acordo com



Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois, nesta modalidade, a preocupação é com o fenômeno. Sendo assim, Rodrigues e Limena (2006) afirmam que os pesquisadores tentam descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

#### 4.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES



Todo projeto de intervenção pedagógica surge da reflexão mediante a prática em sala de aula ou do contexto educacional geral. O plano de intervenção pedagógica, no entanto, embora parta da reflexão a olho nu sobre a prática do professor, sobre o processo de ensinoaprendizagem ou sobre questões sociais, precisa de embasamento e planejamento para ser colocado em prática, caso contrário, não haverá muitas respostas.

De acordo com Souza (2011), diante do caos, o sujeito precisa aprender a aprender, e neste sentido, entra a função do professor, de ser o mediador nesse percurso de ensinoaprendizagem. Sendo assim, para organizar o projeto de intervenção, observamos os problemas e/ou as dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito à literatura, em particular, à literatura inglesa. O se-

gundo passo foi planejar o plano de intervenção, este foi alicerçado na pedagogia dos multiletramentos, uma vez que ela propõe modos de significação dinâmicos.

A coleta de dados foi realizada em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL. Para efeitos de análise, escolhemos algumas produções que foram desenvolvidas por meio de uma sequência de aulas desenvolvida pelos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (Letras - Inglês e Letras - Português), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Na elaboração do projeto de intervenção, planejamos 8 aulas, com o intuito de analisar o desenvolvimento dos alunos.

Para dar início ao projeto de intervenção, a primeira etapa advém de uma sondagem oral, em que fizemos algumas perguntas sobre os contos que os alunos já leram, se tiveram contato com algum, seja físico ou *online*. Em seguida, exibimos dois exemplares físicos, um na língua materna (João e Maria) e o outro na língua inglesa (Peter Pan). Após a sondagem, foi aplicada uma atividade lúdica, por meio de um quebra-cabeça que contém imagens dos personagens principais de alguns contos de fadas. A turma foi dividida em grupos, em que cada um teria que montar e depois ir à frente falar um pouco sobre os personagens e o conto pelo qual ficaram responsáveis. Para



finalizar a aula, propomos uma atividade para casa, para que eles pudessem pesquisar e conhecer mais acerca do conto trabalhado.

Na segunda etapa, houve uma discussão sobre estereótipos. A princípio, colocamos a seguinte pergunta na lousa: “*Do you know what the word ‘stereotype’ means?*” (Você conhece a palavra estereótipos?), com o auxílio de algumas imagens coladas na lousa, para evidenciar as características de cada personagem. Depois de ouvir as respostas, construímos alguns conceitos para o termo “estereótipos”. Na sondagem, verificamos que muitos estudantes desconheciam o significado da palavra e outros não sabiam ou nunca tinham ouvido falar.



Posteriormente, identificamos as diferenças e semelhanças do conto de fadas, com base nas características das personagens principais e como os estereótipos também estão presentes na realidade. Com base nisso, realizamos um debate mediante a ideia tradicional de “princesa” e suas características estereotipadas, a cada opinião, foi montada uma tabela em português e em inglês. Não buscamos utilizar apenas as várias formas de linguagem, mas, sobretudo, a participação dos alunos.

Na terceira etapa, apresentamos o conto *Snow White and the Seven Dwarfs*, por meio de textos impressos com as imagens, fazendo lembrar cenas. Em seguida, desenvolvemos uma Leitura partilhada e a interpretação

do conto. Após isso, realizamos uma segunda leitura, envolvendo a discussão de vários temas abordados pelos alunos, a partir da leitura do conto: amadurecimento, capacidade de cuidar de si, narcisismo, ciúmes, inveja, ingratidão, excesso de vaidade etc.

Apresentamos algumas versões modernas de contos de fadas, como: *The Paper Bag Princess*, do autor Robert Munsch. Essa ferramenta foi utilizada com o intuito de promover um maior contato com o texto, por meio da representação visual, uma vez que o livro faz uso da linguagem visual e da verbal.

Na quarta etapa, realizamos um debate ético, em que foram discutidas questões éticas relacionadas aos contos de fadas, definição de “estereótipos”, buscando analisar se eles tinham compreendido o que discutimos em outras aulas. Através do assunto versado, os discentes apresentaram pontos, como: empoderamento e autoestima, explorar histórias de mulheres reais que desafiam expectativas sociais, destacando modelos de empoderamento feminino e como essas representações mudaram ou permanecem estereotipadas.

Na quinta etapa, os alunos fizeram a produção inicial. Solicitamos que escrevessem um conto ou que produzissem projetos criativos que apresentassem o conceito de princesa de forma crítica, podendo recriar um conto ou criar suas próprias narrativas, esquadrinhando o tema



que foi discutido. Neste momento, verificamos o nível de dificuldade dos alunos em relação à escrita e como eles compreendiam a configuração de um conto (estrutura, narrativa, criatividade etc.).

Na sexta etapa, definimos os aspectos estruturais do gênero conto e os elementos da narrativa. Em todas as aulas, havia debates e discussões. Assim, ouvíamos o que os discentes tinham a falar sobre a temática trabalhada, para depois apresentarmos termos e conceitos mais técnicos. Nesses momentos, sempre buscávamos inserir termos em língua inglesa para que eles pudessem ter contato com a língua de uma forma lúdica e interativa.



Na sétima etapa, devolvemos os contos produzidos, para que os discentes pudessem rever as suas dificuldades. Para tanto, fizemos um apanhado das questões mais recorrentes e explicamo-las no quadro para que cada um pudesse entender onde “errou”. Essa produção inicial serviu como o esqueleto para a reescrita do texto.

Na oitava etapa, propomos a elaboração da produção final. O plano foi a criação de *fanzine*, pois os alunos poderiam fazer uso de diversas linguagens. Além de introduzir a dinâmica dos multiletramentos, aplicando não só a forma escrita, como a visual, eles tiveram a oportunidade de demonstrar as suas habilidades criativas.

Os fanzines são publicações que trazem diversos textos, tudo que o escritor/editor julgar interessante. Na

composição desse fanzine, os alunos dão vida à sua imaginação, à sua criatividade e ao seu universo particular, sendo criadores da própria história. Para tornar essa criação ainda mais dinâmica, os residentes decidiram que premiarão os trabalhos mais criativos, levando em consideração a estrutura do conto, a escrita em língua inglesa e as ilustrações produzidas.

## 4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES



Como foi apresentado na seção anterior, os residentes discutiram e mostraram a estrutura composicional do gênero textual conto de fadas (*fairy tale*). Os alunos já sabiam que toda *fairy tale* começava, por exemplo, com *once upon a time* e terminava com *they lived happily ever after*. Como sabiam como esse tipo de história é estruturada, os residentes sugeriram que houvesse uma mudança, alterando não só os personagens, mas também o final, conforme discutido em sala: “nem todo final é um final feliz” ou “nem toda princesa deve ser aquela menina inofensiva com uma beleza padrão”. Neste momento, analisaremos três produções dos alunos do 9º ano. O primeiro conto intitula-se *Is she really a princess?*; o segundo *The princess and the witch*; e o terceiro *Deise the wolf*.

*Is she really a princess?* inicia com uma pergunta que faz o leitor refletir do porquê a protagonista é uma

princesa. O conto narra a história da princesa Nátia, esta que se apresenta como uma princesa de pele escura, com longos cabelos dourados e está prestes a tomar posse do seu posto no reino. No entanto, Nátia não queria ser apenas “uma princesa”, ela queria seguir seus sonhos, mesmo sendo escolhida pelos seus súditos. Por ser muito competente no que fazia, Nátia acaba tendo rivais, a Medsey era uma delas, pois ela sempre nutriu um sentimento de inveja de Nátia e queria ser a próxima rainha. Para isso, estava disposta a fazer de tudo para usurpar o trono para si. Apesar de diversas tentativas de Medsey, nos últimos minutos, Nátia consegue enfrentar todos os obstáculos e aceita ser princesa do seu reino, mas com a de se tornar uma advogada. Desse modo, seria a primeira princesa negra, ao tempo em que não abandonaria os seus sonhos profissionais.

*The princess and the witch* parte de um contratempo, em que uma princesa e uma bruxa têm uma amizade secreta que traz muitos problemas. O conto é atravessado por essas tubulações e por tentativas de resolver estes problemas. Flivia e Helena nasceram em um reino distante, Flivia não gostava de ser princesa por conta das suas obrigações e estava destinada a se casar com o príncipe King. No tormento de sua vida, sempre buscava sair do castelo. Em uma das suas fugas, encontrou Helena, esta que era filha de uma bruxa e que a salvou. Desde então,



ficaram amigas, mas suas famílias não se davam bem, talvez por Helena ser uma bruxa. No decorrer do conto, as duas acabam trocando de corpos, Helena se apaixona por King, mas ele não sabia que elas haviam trocado de corpo. Quando o segredo é descoberto, as famílias entram em guerra. No fim, em meio às brigas, o amor de Helena é aceito pelo príncipe e eles viveram felizes para sempre.

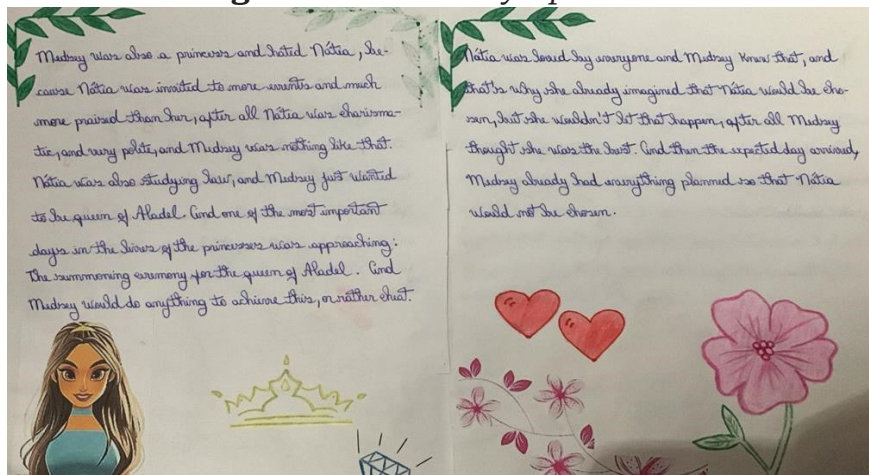
*Deise the wolf* conta a história de uma garota que não é uma princesa. Ela foi abandonada em uma floresta pelos pais quando ainda era recém-nascida. Com pena da garota, uma matilha de lobos começa a criá-la. Quando jovem, o sonho de Deise era ir à cidade, mas os lobos diziam que era muito perigoso e contavam como o mundo e a humanidade eram cruéis. Ao ir à cidade, Deise se assusta com toda aquela bagunça, um ambiente tomado pelo lixo, barulho e fumaça dos carros. Nesse momento, Deise volta para a selva, encontrando sua família de lobos. Em meio à confusão, Deise conhece Pedro e ele tenta raptá-la. Inicia-se uma guerra entre humanos e animais da floresta. Para acabar com a guerra, Deise aceita ser levada pelos cientistas para ser estudada, pois queriam saber como aconteceu essa adaptação. O conto termina com Deise tendo uma vida normal na cidade, podendo visitar seus amigos e familiares na floresta, mesmo sendo tratada como um objeto de pesquisa.



Como foi visto anteriormente, cada conto evidencia uma história distinta. Além de seguir o que foi proposto em sala, em relação às características dos personagens, os alunos levaram em consideração as diferentes esferas da sociedade, sendo revelado não só a magia, como o real, demonstrando que uma princesa também tem sonhos e diferenças. É possível verificar que a linguagem manifestada nas produções traduz mensagens do aluno como criador que a desenvolveu em decorrência da prática social.

A figura abaixo ilustra uma *fairy tale* desenvolvida por um dos alunos, em que ele utiliza escrita, colagens, pinturas e desenhos. É perceptível o cuidado e a delicadeza empregados em cada detalhe.

**Figura 1** – *Is she really a princess?*

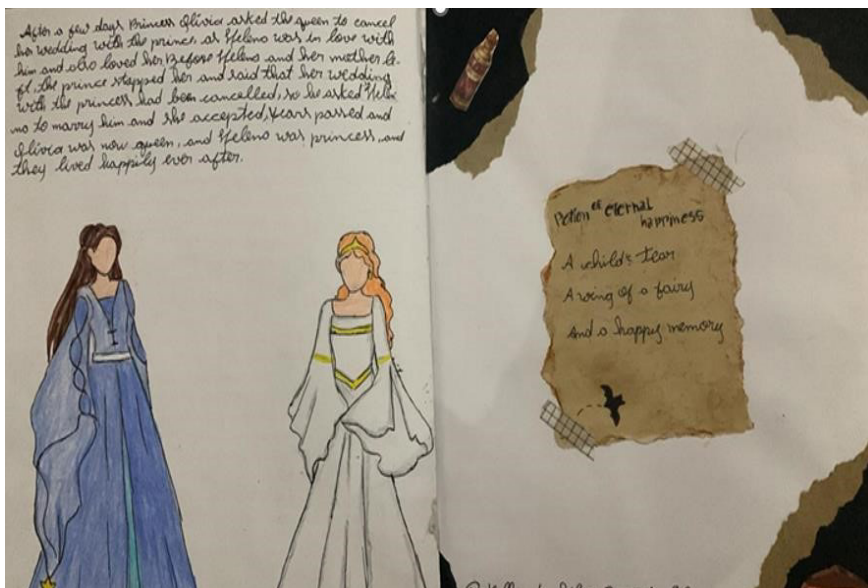


Fonte: os autores (2024)

Em *Is she really a princess?*, verificamos o pensamento acerca das diferenças e das realizações. Neste caso, o sonho interrompido pelo dever de ser princesa. Levando esse conto à realidade do aluno, talvez esta reflexão se relacione à dificuldade de seguir uma profissão, isto é, muitos estudantes têm o sonho de seguir uma carreira, mas, em razão da pressão familiar e social, acabam tomando rumos diferentes. É o que acontece com Nátia, em que ela deveria desistir do sonho para seguir assumir o posto de princesa. Nesse sentido, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fazendo com que linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989).



**Figura 2** – *The princess and the witch*



Fonte: os autores (2024)

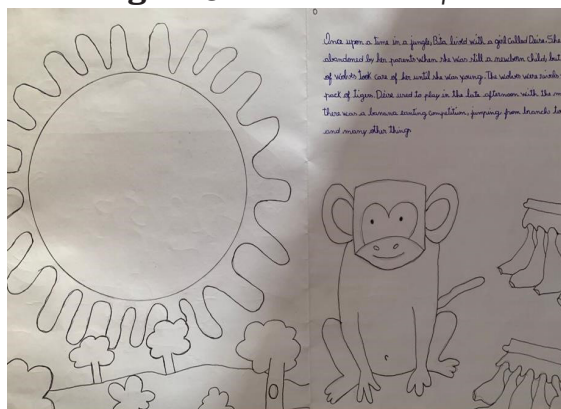
Em *The princess and the witch*, é possível observar o conflito de classes, em que Helena não podia continuar com o amor da sua vida por ser uma bruxa, e o príncipe teria que se casar com Flivia, porque era o certo a se fazer. Mesmo Helena salvando a princesa da morte, ela sempre foi vista como algo horripilante.

Essa atividade uniu o útil ao agradável, em relação à forma de acessar e de criar literatura, além da inclusão da língua inglesa, visto que é difícil a leitura e a escrita em língua inglesa são consideradas complexas no ambiente da educação básica, fazendo com que muitos alunos desistam na primeira tentativa.

É factível como cada um tende a estruturar seus contos mediante a um problema que acontece na realidade, levando em consideração a magia proporcionada pelos contos de fadas, conforme observamos em *Deise the wolf*.



**Figura 3** – *Deise the Wolf*



Fonte: os autores (2024)

Em *Deise the wolf*, o conto é conduzido por problemas existentes no mundo, causados pela humanidade, como a poluição. O autor destaca como “o diferente” provoca reações àqueles que não conseguem compreendê-lo, tratando-o como um objeto de pesquisa. Nesse sentido, Zerene (2023) destaca que a pedagogia dos multiletramentos se baseia na formação de alunos, na perspectiva de criadores de significado, por meio de diferentes perspectivas linguísticas, culturais e comunicativas. Assim, a produção das fanzines pode incentivar a criatividade dos estudantes, usufruindo da sua visão como criador do seu próprio conto. Nessa produção vemos uma intertextualidade com o filme e a animação “Mogli o menino lobo”, adaptado do livro de Joseph Rudyard Kipling, um autor e poeta britânico.

Durante o processo de produção das *fairy tales*, os alunos tiveram todo o apoio dos residentes. As palavras surgiram aos poucos, como: *prince, castle, princess, kingdom, fairy tales, time, enchanted, once upon* entre outras. Em seguida, utilizamos estas palavras na formação de frases. Dessa maneira, na perspectiva dos multiletramentos, os alunos que desenvolveram suas *fairy tales* se tornaram *designers* da sua própria aprendizagem, pois agiram como participantes, ressignificando as suas práticas.

Ao analisar as *fairy tales*, percebemos um pouco da realidade que os alunos vivenciam dentro e fora da escola e que não pode ser desconsiderada no processo



de ensino-aprendizagem. As três produções analisadas revelaram seu caráter social e psicológico, na medida em que refletem práticas e vivências dos alunos, transformadas e representadas a partir do uso do vocabulário em inglês. Os discentes levaram em consideração as diferenças e semelhanças; o preconceito; a realização de sonhos; a ilusão de um final feliz que, na verdade, é um final feliz apenas para um dos lados da história, enquanto o injustiçado é preso nesta ilusão.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram ao encontro do nosso objetivo e contribuíram para o desenvolvimento crítico dos alunos, no ensino de Língua Inglesa, por meio dos multiletramentos. Além disso, a pesquisa favorece o uso de diferentes recursos didáticos para a leitura literária, esta que vem passando por dificuldades, pois os alunos pouco conhecem ou buscam participar desse mundo. Nessa perspectiva, Nóvoa (2022, p. 3) afirma que “apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente, dos acadêmicos e das universidades”.

Atendendo ao pensamento de Nóvoa, essa mudança foi colocada em prática por meio do projeto de interven-



ção apresentado na metodologia, em que, ao contextualizar a ligação entre multiletramentos, letramento crítico e o gênero conto, contribuímos para uma prática pedagógica que contempla as exigências atuais. Desse modo, proporcionamos não apenas habilidades linguísticas necessárias na língua inglesa e na língua portuguesa, mas também um ideal crítico da literatura e a própria imersão do aluno nas distintas realidades.

Esses resultados foram possíveis a partir da confecção dos fanzines, pois envolveu criticidade e criatividade. Este plano está em um movimento contínuo de reflexão, buscando preparar os alunos para a complexidade e a diversidade linguística, como na visão de Kalantzis e Cope (2012), na qual aprender a ler e a escrever textos que integrem a linguagem verbal com outras modalidades, como a visual, a auditiva, a gestual e a espacial.

No decorrer das aulas, há ênfase na fluidez entre habilidades, tecnologias e contextos, preparando os alunos para aplicar suas competências de letramento de maneira flexível em diversas situações. A aprendizagem ativa e colaborativa, aliada à discussão de questões éticas, promove a reflexão crítica sobre as representações nos contos de fadas e estimula o empoderamento e a autoestima.

Conforme Kalantzis e Cope (2012), é necessário questionar quais conhecimentos específicos os alunos



precisam aprender, para estarem melhor preparados e se comunicarem de maneira eficaz e crítica. De acordo com os autores, devemos considerar a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva do letramento, que não se limite apenas ao domínio da linguagem alfabética.

Portanto, a aprendizagem ativa e colaborativa, destacada nas atividades de debate ético e na produção de textos críticos, promove a construção autônoma do conhecimento, instigando os alunos a aplicar habilidades de letramento de forma reflexiva. A fluidez entre habilidades, tecnologias e contextos, evidenciada na abordagem flexível e interdisciplinar, prepara os estudantes para desafios diversos.

A devolução dos textos produzidos com correção e a produção final indicam um ciclo de *feedbacks* importante para o aprimoramento contínuo, além da participação ativa com o mundo literário. Partindo do objetivo inicial ao resultado, é perceptível como todo esse planejamento os levou a reflexão sobre a literatura de língua inglesa.

## 6 CONCLUSÃO

Durante esta pesquisa, foram discutidas questões importantes acerca do ensino de Língua Inglesa, relacionadas a utilização dos multiletramentos. Apresentamos uma proposta didático-pedagógica com o gênero textual contos de fadas (*Fairy Tales*), com o intuito de desenvol-



ver a criticidade dos alunos, no ensino de Língua Inglesa. Diante disso, foi possível averiguar a criatividade dos alunos a partir da produção de contos de fadas, na perspectiva dos multiletramentos.

A atuação dos residentes, juntamente com a preceptora, foi fundamental ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem da língua inglesa com os alunos. Percebemos uma ampliação referente ao gênero, isso porque, no primeiro momento, eles desconheciam a estrutura, o que foi diagnosticado na produção inicial.

Diante dessas considerações, acreditamos que o projeto ajudou os alunos em diversos quesitos, como a ampliação do vocabulário relacionado ao tema contos de fadas e a escrita em língua inglesa, bem como um aperfeiçoamento da própria língua materna, visto que os textos foram escritos inicialmente em português. Os residentes participaram ativamente da construção das produções textuais, enquanto mediadores do processo. Destarte, o Programa de Residência Pedagógica se mostrou um importante espaço para a promoção de uma cultura de reflexão pedagógica, disseminando práticas eficazes no planejamento e na ação educativa.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295 p.



BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy et al. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021 [1996].

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**: Elements of a science of education. Inglaterra: Cambridge University Press, 2012.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9Z-ZNWywbLjny/>. Acesso em: 21 out. 2023.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.



SOUZA, L. M. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ZERENE, S. **Os multiletramentos na BNCC sob o olhar de professores de língua inglesa**. Lajeado/RS, junho, 2023.



# EXPLORANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

*Geovana Elena Moreira*

*Guilherme Ferreira Maciel*

*Ítalo Júnior da Silva Brandão*

*Jorge Henrique Tenório dos Santos*

*Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*



## 1 INTRODUÇÃO

O histórico educacional é de favorecimento de textos considerados canônicos, negligenciando, muitas vezes, outras formas expressivas da literatura. Em um mundo cada vez mais diverso, em que as fronteiras entre as culturas se entrelaçam e as identidades se tornam cada vez mais multifacetadas, a persistência em privilegiar textos canônicos revela-se limitadora. Portanto, há a necessidade de abordagens pedagógicas que reflitam essa riqueza cultural e linguística.

O presente trabalho surge como uma resposta a essa demanda, propondo uma abordagem didático-pe-

dagógica que se volta às multisseioses, multimodalidades e multiculturalidades presentes nas manifestações literárias. O objetivo é ir além dos limites do texto escrito tradicional, explorando suportes literários diversos para atender às variadas necessidades do alunado.

A Teoria dos Multiletramentos busca uma maior compreensão das práticas de leitura e escrita, levando em consideração a multiplicidade de linguagens presentes na atual sociedade. Do mesmo modo, os multiletramentos literários vão além da decodificação de signos, ultrapassando essa barreira e buscando diferentes formas de expressão literária, em diversas formas de manifestações, como textos escritos, visuais ou audiovisuais.

O projeto se encontra em fase de finalização e está sendo realizado em uma escola pública, localizada na cidade de Palmeira dos Índios – AL. As atividades foram realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao núcleo de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas. Utilizamos, como texto base, *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, escrito por Robert Louis Stevenson. Dessa forma, buscamos enriquecer a experiência da leitura por meio de adaptações em outros gêneros textuais/discursivos, como crônicas, histórias em quadrinhos (HQ) e animações.

A fundamentação teórica deste trabalho se apoia nas teorias dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pi-



nheiro, 2020), explorando os conceitos dos multiletramentos literários (Cardoso, 2021) e letramento ficcional (Zappone; Nascimento, 2019). A partir desse projeto, pretendemos ampliar os recursos metodológicos utilizados no ensino de leitura literária, especialmente no contexto da Língua Inglesa

Ao adotarmos uma abordagem mais inclusiva e diversificada, acreditamos que este trabalho contribuirá para uma prática pedagógica mais eficaz, promovendo o desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo em que respeita e celebra a riqueza das expressões literárias em suas diversas formas.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Com a globalização e a evolução da tecnologia, a sociedade sofreu grandes mudanças, conseqüentemente as necessidades de aprendizagem também sofreram modificações. Com isso, é preciso novas teorias e ferramentas para suprir essas necessidades.

Nesse sentido, adentramos à Teoria dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2000). De acordo com os teóricos, a escolha por esse termo se deu por meio da variedade de canais de comunicação e a ampla diversidade cultural e linguística. Segundo eles, o termo é capaz de englobar diversos modos e formas de representação que se alteram conforme a cultura e o contexto, abarcando

do aspectos que vão além da linguagem. De acordo com Cardoso (2021),

[...] ser letrado já não envolve apenas ser funcional socialmente, através de textos linearmente escritos, pois, para a Teoria dos Multiletramentos, ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos, imagéticos, digitais, multimodais etc.) presentes, principalmente, nos grandes centros urbanos; significa, ainda, fazê-lo de forma consciente e crítica (letramento crítico) (Cardoso, 2021, p. 42).



A Pedagogia dos Multiletramentos adota uma perspectiva na qual a mente humana é incorporada, situada e social. Em outras palavras, sustenta que o conhecimento humano está enraizado em contextos sociais, culturais e materiais, e que o desenvolvimento do conhecimento ocorre como parte de um processo de interações colaborativas com indivíduos de diversas habilidades, contextos e perspectivas, todos integrantes da mesma comunidade (Cope; Kalantzis, 2000).

Dessa forma, diante das transformações contínuas na sociedade contemporânea, torna-se necessário o surgimento de novas teorias capazes de atender às crescentes demandas e necessidades dos alunos. A evolução do cenário social e tecnológico requer abordagens inovadoras que possam se adaptar às mudanças, pro-

porcionando uma educação mais relevante e alinhada aos desafios presentes.

Considerando a diversidade cultural e linguística, é importante ressaltar que o letramento literário não se limita às obras consideradas canônicas, por outro lado, ele:

"pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade "(Zappone, 2007, p. 53).



No contexto educacional, a escola é a responsável pelo processo de letramento dos alunos, e, na maioria das vezes, as obras escolhidas são as reconhecidas pela crítica literária, ou seja, aquelas que empregam certos métodos de análise, com o objetivo de avaliar (ou não) o valor artístico de um texto. Seguindo essa perspectiva, outras expressões literárias, como filmes, séries, jogos, *fanfics*, entre outras, são subestimadas pelas instituições educacionais por não se enquadrarem no formato tradicional de livro.

Tendo em vista essas considerações, verificamos a necessidade de repensar e atualizar as práticas educacionais, buscando integrar as diversas expressões literárias e reconhecendo o potencial de aprendizagem em contextos multimodais. Essa reavaliação se torna crucial

para proporcionar uma educação alinhada às demandas da sociedade contemporânea, preparando os alunos não apenas para serem funcionalmente letrados, mas também para circularem de maneira consciente e crítica em meio à diversidade cultural e tecnológica.

### 3 OBRA LITERÁRIA BASE DO PROJETO

A obra escolhida para ser a base do projeto foi a novela gótica *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, escrita pelo autor escocês Robert Louis Stevenson e publicada em 1886. Esta obra é considerada um clássico da literatura gótica vitoriana, e é marcada pela exploração profunda da dualidade humana e dos conflitos morais.

Ao adotar essa obra como referência, além de desvendar as nuances da narrativa envolvente de Stevenson, buscamos enriquecer a experiência educacional dos alunos por meio da introdução à multimodalidade. Segundo Cope e Kalantzis (2009), a multimodalidade é um componente vital da pedagogia do multiletramento, destacando a incorporação de recursos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os alunos foram expostos a uma abordagem pedagógica abrangente, que não se restringiu apenas aos textos escritos, mas incorporou elementos visuais, vídeos, animações e outras formas de expressão.



Através dessa abordagem multimodal, os alunos foram incentivados a explorar a narrativa de *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* de maneira mais holística, utilizando diferentes canais de aprendizado. Essa abordagem diversificada ampliou o entendimento da obra em si e estimulou o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas diante de diversos tipos de informações. Portanto, a escolha desta obra proporcionou um mergulho profundo na literatura gótica, bem como abriu portas para uma educação mais dinâmica, alinhada aos princípios dos multiletramentos.



#### **4 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi dividida em etapas. A primeira é caracterizada pela leitura da obra em inglês e estudo aprofundado, servindo de base para a fundamentação do projeto. Esse processo envolveu uma análise detalhada dos elementos presentes na obra escolhida e uma breve pesquisa sobre o autor, a fim de promover a compreensão sobre o tema.

A segunda e a terceira etapas foram dedicadas à exploração das distinções entre os gêneros textuais romance e conto. Além disso, analisamos os elementos essenciais da narrativa ficcional, explicando os personagens, o enredo, o narrador, o espaço, o tempo etc. Essas etapas proporcionaram uma internalização dos conteú-

dos, para que os alunos fossem capazes de utilizá-los em outros momentos.

Na quarta etapa, apresentamos uma adaptação para o gênero Crônica, em português. Em seguida, realizamos um debate crítico acerca do conteúdo lido. A quinta etapa se deu por meio da apresentação de uma adaptação da obra original, em formato de animação.

Dessa forma, os alunos puderam compreender que a literatura é uma expressão versátil que pode se manifestar em diversas formas, transcendendo as limitações das páginas de um livro. Assim como a água, que possui a capacidade de assumir várias formas, o texto literário pode adquirir diferentes configurações, adaptando-se a diferentes meios e contextos.



O produto do projeto foi a criação de uma adaptação do texto literário *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* para o gênero Conto. As adaptações foram escritas em português, devido à dificuldade dos alunos com a língua inglesa. Por conseguinte, o próximo passo será ajudá-los a reescrever as suas adaptações, em inglês.

#### 4.1 DESCRIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DURANTE AS AULAS

Nas primeiras aulas, os alunos demonstraram resistência em relação ao tema e até mesmo em relação aos residentes, porém essa resistência motivou a ex-

ploração de novas abordagens, buscando uma maior aceitação por parte dos alunos. Uma dessas abordagens incluiu a adoção de uma atmosfera mais descontraída, promovendo uma leitura coletiva. Apesar de demandar mais tempo do que planejado inicialmente, essa estratégia permitiu que os alunos estabelecessem uma conexão mais significativa com o texto, resultando em análises mais profundas e reflexivas.

A leitura do texto escolhido ocorreu em sala de aula e revelou desafios devido à baixa proficiência dos alunos em língua inglesa. No entanto, com paciência e persistência, foram desenvolvidas análises textuais relacionadas aos gêneros, assim como a análise do texto no que diz respeito ao seu significado. Destacamos, principalmente, a dualidade entre o bem e o mal, assim como a exploração da natureza humana e os limites éticos da ciência.

A abordagem sobre os diversos gêneros textuais foi aceita pelos alunos, possivelmente, devido ao contexto em que foi trabalhado, pois as estruturas e regras foram explicadas em português. Isso permitiu que os estudantes realizassem a análise textual de forma mais ágil do que o processo de leitura do próprio texto.

Apresentamos diversos gêneros e releituras do romance original, tanto em forma de história em quadrinhos quanto em forma de animação, nas quais realizamos análises textuais. No caso da animação, analisamos toda



parte visual e contextual. Os alunos mostraram boa percepção do conteúdo quando discutimos em língua materna, mas enfrentaram desafios nos momentos em que foram apresentados materiais em língua inglesa, tais como textos, áudios e vídeos.

**Figura 1** – Leitura de uma adaptação da obra base para HQ



Fonte: os autores (2024)

Durante o período de elaboração dos textos, em sala de aula, os discentes evidenciaram um ambiente descontraído, indicando que estavam desfrutando da atividade. No entanto, devido às dificuldades que enfrentaram na compreensão dos materiais em inglês, solicitamos que realizassem a produção textual em português, com a



intenção de posteriormente reescrevê-la em inglês, sob responsabilidade dos próprios alunos.

Para a análise, escolhemos, cuidadosamente, dois contos produzidos pelos alunos. Essa decisão visa oferecer uma visão mais clara do progresso e da compreensão alcançados pelos estudantes ao longo do projeto. A seleção buscou não apenas destacar as realizações individuais, mas também proporcionar *insights* sobre como a metodologia multiletrada impactou na percepção e na expressão literária de cada participante.

Ao eleger esses dois contos (“A Cidade de Jack” e “Warwick”), pretendemos ilustrar a diversidade e a criatividade presentes nas adaptações propostas. Ambos os contos são representativos de como os conceitos abordados, como multissemioses, multimodalidades e multiculturalidades, foram assimilados pelos alunos e incorporados de maneira às suas narrativas.

#### 4.2 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

A atividade proposta para os alunos tinha como objetivo criar a própria versão da obra *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, mas com referências que tenham significado para o próprio aluno. No entanto, devido à proximidade do *Halloween*, os alunos solicitaram que suas produções fossem inspiradas nessa data comemo-



rativa. Dessa forma, é possível identificar que os textos misturam elementos típicos do Dia das Bruxas.

O texto intitulado “A cidade de Jack”, produzido por um dos alunos, apresenta uma releitura da animação *The Nightmare Before Christmas* (1993), de Tim Burton. A trama original mostra a insatisfação do rei da abóbora, Jack Skellington, que, ao conhecer o mundo do Natal, encanta-se com essa nova realidade e decide levar isso para mundo do

Halloween, com a intenção de criar um “Papai Cruel”. Em seguida, notamos referências ao filme e à obra.



**Fragmento 1** – Texto produzido por um dos participantes<sup>1</sup>

### **A cidade de Jack**

Na cidade Halloween todos vivem da festa mais macabra de todo o ano, o famoso “Dia das Bruxas”. É o dia em que toda a população “halloweense” finalmente tem seu trabalho reconhecido, é a hora de colocar todas as atividades programadas ao longo do ano em ação. É somente para isso que eles vivem: para amedrontar a humanidade. Jack é o rei do susto, da bizarrice, do medo. É considerado como uma celebridade para a cidade do Halloween, todos querem ser como ele ou tê-lo para si. Mas o próprio Jack, já não se sente mais pertencente a isso, cansou-se da fama e dos sustos, algo já não combina mais com seus dias, então acabou indo para outras cidades, como a cidade da Páscoa e a cidade dos namorados, e no final acabou sendo feliz nessas cidades.

Fonte: os autores (2024)

---

1 O texto foi transcrito de forma fidedigna.

Como abordado na obra base e no conto acima, os alunos tentaram abordar a dualidade do personagem sem fugir de um contexto geral. O Dr. Jekyll busca as partes boas e más da sua personalidade, tendo o *Alter Ego* como o Sr. Hyde. Da mesma forma, no texto do aluno, Jack experimenta uma mudança de perspectiva e busca uma vida diferente fora do papel tradicional.

Ambos exploram a ideia de personagens que buscam ir além da sua aparência ou algo convencional na sociedade. A busca por identidade, a insatisfação com o *status* e a exploração de novas experiências são tópicos abordados tanto no conto clássico quanto no texto do aluno.

No texto a seguir, o estudante apresenta um cenário completamente distinto do primeiro, centrado no jogo *League of Legends*. Este jogo marca um contexto pessoal na rotina diária do aluno, explorando a figura do personagem Warwick que se assemelha a um lobisomem transmutado por experimentos realizados por um químico, em um laboratório nos subúrbios de Zaun.

Trata-se de *ex-gangster* que abandonou a “vida de sangue” em busca de uma existência melhor. Contudo, o personagem é forçado por um cientista a participar de experimentos, visando uma transmutação. Apesar da sua aparência e de ser considerado um bom



homem, o cientista demonstra que a natureza humana é uma fera mortífera.

**Fragmento 2** – Texto produzido por um dos participantes

**Warwick**

Se existe um monstro horripilante no halloween, com toda certeza é o Warwick, um monstro cinzento que vive nos becos de Zaun. Transformado por mórbidos experimentos, seu corpo é enxertado com um sistema de câmaras e bombas, um maquinário que preenche suas veias com uma irá alquímica. À espreita nas sombras, ele caça os criminosos que aterrorizam a cidade. Warwick fica enfurecido quando sente o cheiro de sangue. Ninguém que o derrama consegue escapar. bocejo (ahhh...) - Thomas vai pagar a mercadoria! droga!

- Certo chefe...

Momentos depois... - Assine aqui

- O que é aquilo!?

(Gritos!!!)

[?] - Zaun vai assistir você sangrando!

Fonte: os autores (2024)

O texto elaborado pelo aluno sobre Warwick, o monstro de *League of Legends*, e o clássico *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* compartilham elementos comuns, principalmente no que diz respeito à transformação de um ser humano em uma figura monstruosa. Em ambos os casos, a mudança é resultado de experimentos ou ações que alteram a natureza do indivíduo.



Na obra base, o Dr. Jekyll se transforma no Sr. Hyde, por meio de uma poção que libera seus instintos mais sombrios. No caso de Warwick, ele é transformado em um monstro através de experimentos e enxertos tecnológicos em um ambiente de Zaun. Ambas as histórias convergem na temática da metamorfose e exploram o conceito da dualidade humana, a luta entre escuridão e luz. Portanto, eles exploram a temática da busca por identidade e a insatisfação com os papéis convencionais exigidos socialmente.



Mesmo que as histórias sejam diferentes, assemelham-se à narrativa do conto original, demonstrando uma atemporalidade e uma nova forma de trabalhar com esses temas (dualidade e busca por identidade). Esse trabalho abriu caminhos para a ressignificação de expressões literárias clássicas no cotidiano, por meio do multiletramento e da multiplicidade de linguagens presentes na vida pessoal de cada aluno.

## 5 CONCLUSÃO

Tradicionalmente, a educação literária tem favorecido textos considerados canônicos, limitando-se à uma expressão literária específica e deixando de lado a diversidade de formas que a literatura pode assumir. Este projeto buscou transcender essas limitações, adotando uma abordagem multiletrada que abraça a mul-

tiplicidade de linguagens e expressões presentes na sociedade globalizada.

A metodologia adotada permitiu que os alunos compreendessem a obra original, bem como a explorar distintos gêneros textuais, como crônicas, histórias em quadrinhos e animações. As etapas levaram os estudantes a uma compreensão mais profunda dos elementos literários, incentivando-os a produzir suas próprias adaptações que, até o presente momento, foram em língua portuguesa.

As produções textuais dos alunos, exemplificadas pelos contos “A Cidade de Jack” e “Warwick”, demonstram a internalização dos conceitos abordados, reconhecendo a multiplicidade de linguagens presentes na vida cotidiana e trazendo-as para o contexto educacional. Dessa maneira, acreditamos que essa abordagem contribuiu para uma prática pedagógica eficaz, promovendo não apenas o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa, mas também enriquecendo a experiência literária dos estudantes, respeitando e celebrando a diversidade de expressões literárias.

Ao utilizar as artes, é necessário proporcionar diversas interpretações dos textos, sejam eles verbais ou não-verbais. Isso, por sua vez, enfatiza que o ensino baseado na leitura multimodal ajuda a desenvolver habili-



dades que se adequam a cada situação, moldadas pelas diversas formas de comunicar.

Por fim, acreditamos que esse trabalho facilitou não apenas a compreensão dos elementos literários, mas também promoveu a internalização desses conceitos pelos alunos. Assim, é possível contemplar práticas de letramento que destacam a diversidade nas interações sociais e nos usos das linguagens, principalmente ao abordar o ensino da Língua Inglesa, por meio da leitura de textos multimodais adaptados.



## REFERÊNCIAS

BURTON, T. **The Nightmare Before Christmas**. Walt Disney Pictures, 1993.

CARDOSO, M. V. T. N. **A literatura em Língua Inglesa, via adaptações, no Ensino Médio público**: leituras plurais e (multi) letramentos literários. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

OLIVEIRA, R. H. A. Multimodalidade e Multiletramentos: um desafio para o ensino de língua inglesa. *In: Anais Eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, v. 04, p. 242-253, 2018. São Cristóvão/SE: UFS, 2018. ISSN 2236-2061.

STEVENSON, R. L. **Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde**. London: Longmans, Green, & Co., 1886.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.



# OS MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

*José Barbosa Costa*

*Erika Cristina Lopes Costa*

*Michelle Fonsêca Leite dos Santos*

*Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história das civilizações, a maneira como os seres humanos se comunicam e representam o mundo passou por várias transformações. Essas mudanças foram impulsionadas por um processo contínuo de desenvolvimento que envolve tanto a linguagem quanto a tecnologia.

Notadamente, com a imersão da tecnologia, a comunicação humana evoluiu de gestos e imagens para o formato das tradições orais. Com a invenção da escrita e da imprensa, novas formas de representação surgiram e se disseminaram. Atualmente, vivemos em um contexto

em que todas essas formas de comunicação interagem e cooperam entre si, especialmente em ambientes virtuais. Através da internet e das redes sociais, a troca de informações, pensamentos e ideias se tornou instantânea e globalizada, permitindo uma construção de sentido cada vez mais abrangente.

No decorrer das décadas, as transformações expuseram a forma do ser humano se comunicar e se representar em um mundo cada vez mais simétrico, envolvendo o desenvolvimento de linguagens e tecnologias. Logo no início, utilizava-se gestos e imagens, navegando sobre as tradições orais, até a invenção da escrita. No contexto atual, em ambientes virtuais, todas essas formas de representação se inter-relacionam e corroboram na edificação de sentidos.

Apesar dessa considerável disseminação das tecnologias e da comunicação, em todas as áreas do conhecimento, mas quando se trata de educação e escola, o processo de ensino-aprendizagem ainda está voltado para uma abordagem marcadamente tradicional e ao letramento autônomo (Street, 2014). Essa abordagem se mostra mais resistente na área de língua estrangeira, no caso desta pesquisa, a língua inglesa, na qual ainda é comum um tipo de abordagem que privilegia conhecimentos estáticos e preconcebidos, geralmente apoiados em estruturas gramaticais ou nas funções comunicativas.



Esse tipo de abordagem se mostra limitada por não promover o agenciamento crítico dos alunos, a inclusão social proposta por documentos oficiais que preconizam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou não, a exemplo das Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM-LE, 2006) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que tratam da necessidade de novas formas de engajamento e participação dos alunos, a partir de uma educação pluralista que propicie a todos



"o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania" (Brasil, 2018, p. 241).

Desse modo, precisamos pensar em novas epistemologias e abordagens metodológicas que estejam em consonância com essa perspectiva. É necessário preparar professores e alunos que desenvolvam um processo de ensino-aprendizagem de língua que promovam o engajamento e a inclusão social de seus usuários, mas notadamente, das escolas públicas de educação básica.

Os apontamentos do Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>2</sup> vão em direção à defesa da adaptação das escolas às novas práticas de letramento que vêm surgindo na sociedade contemporânea. A globalização envolta nas interfaces tecnológicas proporcionou novos formatos de ensino e aprendizagem, impulsionando práticas inovadoras (Rojo, 2012). Nessa perspectiva, consideramos que há várias possibilidades para que os alunos desenvolvam as suas práticas de letramento, a fim de que trabalhem com as competências básicas para a formação cidadã e para que estejam preparados para analisar e organizar o conteúdo de forma crítica.



A partir do exposto, trazemos, neste artigo, o recorte de uma experiência vivenciada em uma escola pública municipal, localizada na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios – AL, durante a nossa participação no subprojeto do núcleo de língua inglesa, vinculado ao Programa Residência Pedagógica<sup>3</sup>, doravante PRP.

---

2 O grupo é denominado de Grupo de Nova Londres (traduzido para o português brasileiro), pois o lugar onde se reuniram pela primeira vez, em 1994, foi a cidade de New London, em New Hampshire, nos EUA.

3 O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do estudante de licenciatura na escola básica.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida por meio da nossa participação no PRP, a partir do projeto interventivo intitulado “Explorando contos de fadas em inglês: desenvolvendo o letramento crítico no Ensino Fundamental”.

Por meio deste projeto, buscamos colaborar para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes por meio de contos de fadas em língua inglesa. O nosso trabalho foi guiado pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que visa ampliar as tradições pedagógicas nas quais a nossa profissão é fundada; e dos novos letramentos, entendidos como letramento crítico, multiletramentos, multimodalidades e letramento ficcional.

O trabalho está organizado em quatro seções, a saber: 1) breve panorama sobre letramento (s), 2) percurso metodológico: caminhos do projeto; 3) Resultados e discussões, acompanhados das considerações finais.

## **2 BREVE PANORAMA SOBRE LETRAMENTO (S)**

A partir da década de 1980, os estudos sobre letramentos começaram a ganhar destaque no campo da educação, especialmente nos Estados Unidos e na Europa. Todavia, é importante ressaltar que o conceito de “letramento” como a habilidade de usar e compreender



a linguagem escrita de forma crítica e reflexiva remonta há séculos.

O termo “letramento” é uma tradução livre do inglês “*literacy*” e tem origens antigas na língua inglesa, pertencente ao inglês anglo-saxão. A palavra “*literacy*” deriva do termo latino “*litteratus*”, que significa “aquele que é letrado”. Sob essa visão, ressaltamos que o letramento se preocupa com a inserção do indivíduo no mundo letrado. Ao longo dos séculos, o conceito de letramento passou por mudanças e evoluções, refletindo diferentes concepções em relação às práticas de leitura e de escrita na sociedade.



Os Novos Estudos do Letramento (NEL) surgiram no século XX, com foco no aspecto social do letramento, destacando sua influência cultural e sociocognitiva. Em contraste com abordagens anteriores que priorizavam os efeitos cognitivos da alfabetização, os NEL consideram o letramento como uma prática social inserida em contextos culturais específicos.

Segundo Street (2014), o letramento é mais do que simplesmente dominar o código escrito. Envolve participar de práticas sociais que incluem leitura e escrita, mesmo que não se tenha pleno domínio dessas habilidades. Essas práticas são influenciadas pela cultura e pelas estruturas de poder da sociedade.

Street (2014) identifica dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo considera a escrita como uma habilidade independente do contexto social, associada ao progresso individual e à mobilidade social. Por outro lado, o modelo ideológico enfatiza que o letramento é moldado pelas ideologias e estruturas de poder da sociedade, não sendo neutro e nem universal.

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Neste livro, Kato acrescenta alguns sentidos ao conceito de letramento, argumentando que é um fenômeno de aquisição e de uso da escrita como uma habilidade sociocultural. O termo apareceu no ano de 1995, nos livros: “Os significados do Letramento”, de Ângela Kleiman e “Alfabetização e letramento”, de Leda V. Tfouni.

Outros pesquisadores se filiaram a esse pensamento e iniciaram discussões como forma de aprofundar o conhecimento. Nesse contexto, surge os letramentos múltiplos<sup>4</sup>, que são aqueles que consideram diferentes

---

4 A noção de letramento no plural ou letramentos múltiplos busca conceituar as especificidades desse fenômeno ligado às práticas sociais de leitura e escrita (Rojo, 2009, p. 108-109).



linguagens e mídias, para além das propostas escritas. Portanto, compreendemos que os letramentos se constituíram a partir de diferentes abordagens e compreensões.

Kato (1986) analisa o letramento como um fenômeno histórico e social, destacando a sua importância na formação da língua falada culta. Para ela, o letramento é um processo fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Nessa linha de pensamento, Cardoso (2021) considera o letramento como uma prática decorrente da interação social e cultural dos sujeitos e não somente como uma habilidade técnica. Assim, “o pressuposto essencial dessa nova maneira de compreender o letramento é que a leitura e a escrita só fazem sentido contextualizadas em práticas sociais” (Cardoso, 2021, p. 35).



Em consonância com Street:

“todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular, e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação” (Street, 2014, p. 154).

Dessa maneira, é importante considerar o contexto e as relações sociais envolvidas no processo de letramento, pois a aprendizagem vai além do domínio

técnico das letras e palavras, envolvendo também fatores socioculturais e afetivos.

O letramento é uma ação que envolve interatividade, conexão, atribuição de sentido, compreensão, aceitabilidade, resistência, cultura, (re)construção e identidade, uma vez que as formas pluralizadas de uso acontecem simultaneamente. Portanto, é indiscutível a presença de uma diversidade de letramentos.

O fenômeno letramento pode ser admitido como um aporte para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, ajudando-nos a compreender os aspectos sociais da língua, em todo o seu potencial e empoderamento. Nessa perspectiva, situá-lo de maneira horizontal e plural, em um contexto educacional, permite a compreensão de que a língua é social, seja a língua materna ou uma língua estrangeira, todas elas representam a história e a cultura de uma região e de um povo.



## 2.1 OS MULTILETRAMENTOS: UM OLHAR SOBRE A TEORIA

A teoria dos multiletramentos tem início quando um grupo de pesquisadores, conhecido como New London Group, doravante NLG<sup>5</sup> apontou o termo multiletramentos, para definir uma nova abordagem que oferece argumentos para repensar os letramentos e suas impli-

---

5 No Brasil, o grupo foi traduzido como Grupo de Nova Londres.

cações na vida pública, econômica e comunitária (Cope; Kalantzis, 2009).

Os multiletramentos, derivados do termo *multi-literacies*, surgiram como uma resposta às mudanças tecnológicas e culturais observadas na sociedade contemporânea. Com a expansão da internet e o avanço das tecnologias digitais, as práticas de comunicação, leitura, escrita e interação foram transformadas, caracterizadas por uma multiplicidade de formas e sentidos, a multimodalidade.

Nesse sentido, o termo “multiletramentos” refere-se à diversidade de linguagens utilizadas nos textos, que vão além da linguagem verbal, incluindo elementos visuais, auditivos, gestuais e espaciais, dentre outros. Além disso, aborda a multiplicidade cultural dos textos, considerando as diferentes produções culturais presentes na sociedade.

O NLG considera que a mente humana é incorporada, situada e social, ou seja, o conhecimento humano está embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento é desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas (Cope; Kalantzis, 2009). Diante disso, os autores propõem uma pedagogia que integra quatro fatores: a) prática situada; b) instrução aberta; c) enquadramento crítico; d) prática transformada.



Em 2006, devido às transformações ocorridas na humanidade, Cope e Kalantzis (2009) reformularam esses componentes traduzindo-os em “processos de aprendizagem”, ou, ainda, “orientações pedagógicas”, passando a denominá-los: a) experienciando; b) conceitualizando; c) analisando; e d) aplicando. Conforme quadro abaixo:

**Quadro 1** – Processos de aprendizagem ou orientação pedagógicas

Orientações pedagógicas – formulação de 1996	Processos de aprendizagem – reformulação de 2006
Prática situada	Experienciando => (o conhecido e o novo)
Instrução aberta	Conceitualizando => (por nome e com teoria)
Enquadramento crítico	Analisando => (funcionalmente e/ou criticamente)
Prática transformada	Aplicando => (propriamente e/ou criativamente)



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2009, p. 26, tradução nossa)

Nesse contexto, Cope e Kalantzis (2009) apresentam uma pedagogia que está fundamentada em quatro fatores ou métodos pedagógicos, conforme citado anteriormente, que visam um ensino-aprendizagem efetivo. Neste trabalho, recorreremos à síntese apresentada por Cardoso (2021) acerca desses quatro fatores, quais sejam: 1) *Prática situada/Experienciamento*: parte do conhecimento

peçoal, que é evidenciado na vida cotidiana do estudante, considerando que o conhecimento humano é situado e contextualizado; 2) *Instrução aberta/conceitualizando*: envolve a definição e a aplicação de conceitos. É a partir da junção de diversos conceitos que o conhecimento da disciplina é construído de forma mais completa; 3) *Enquadramento crítico/analizando*: diz respeito à relação de causa e efeito e à razão de ser das coisas; 4) *Prática transformada/ Aplicando*: seria a aplicação do conhecimento em uma situação típica. Pressupondo que esta etapa tenha acontecido após as etapas anteriores, espera-se que os estudantes tenham suas práticas transformadas e que sejam capazes de assumir suas agências nos diversos contextos de vida, inclusive na escola.



Segundo os teóricos supracitados, esses quatro fatores podem ser contemplados pelo professor, ao considerar a escola como uma agência de letramento. Isso tem grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Além disso, é importante ressaltar que a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos vai além do texto/discurso e dos letramentos digitais, trazendo significativas contribuições para outros aspectos da educação. Nesse viés, “na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de significação, incluindo a língua, são consideradas como processos dinâmicos de transformação e não

processos de reprodução [...]” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 177).

Nessa abordagem, os estudantes são estimulados a desenvolver habilidades que vão além da simples leitura e escrita, abrangendo a análise crítica, a interpretação, a produção multimidiática e outras competências relacionadas à diversidade das multimodalidades de comunicação presentes na sociedade contemporânea.

Diante disso, Cardoso (2021, p. 46) ressalta que “a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos não implica o abandono das formas tradicionais de letramento. Ao contrário, propõe compreender como diferentes manifestações culturais combinam diferentes sistemas semióticos para a construção de significados/sentidos”. Portanto, essa proposta busca ir além do ensino tradicional da língua, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas, e o empoderamento diante das múltiplas formas de linguagem presentes no mundo.

Partimos do conceito de empoderamento proposto por Santos e Sánchez (2018, p. 37), compreendendo que “envolve a ideia de poder e o entendimento de como ele atua na sociedade, além dos conflitos gerados pelo seu uso, conduzindo a processos de inclusão e de exclusão”. Nessa perspectiva, entendemos que a educação é um instrumento essencial para o empoderamento dos cidadãos,



para que possam, de fato, requerer seus direitos nessas ações horizontais e pluralizadas.

Freire (1986) apresenta uma abordagem distinta de *empowerment*, que vai além do âmbito individual, comunitário ou simplesmente social, ou seja, ele propõe uma visão de *empowerment* que está direta e intimamente relacionada à classe social. O autor afirma que não acredita na autolibertação, pois a libertação é um ato social (Freire, 1986). Assim, o indivíduo não poderia se libertar sozinho, por outro lado, necessitaria de um amparo social para que isto acontecesse.



A pedagogia dos multiletramentos se propõe a conceder o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a interpretação de diferentes textos e a análise das mensagens veiculadas sejam elas escritas, visuais, sonoras ou midiáticas. Além disso, a noção de texto para os novos letramentos já não se limita à palavra, oral ou escrita, envolve outras formas de expressão, como a visual, a sonora, a digital intensificada pelas novas mídias. Assim, não podemos falar de letramento no singular, mas sim de multiletramentos.

## 2.2 MULTILETRAMENTOS E O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que o ensino de linguagem deve seguir os eixos: oralidade,

leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, gramaticais e educação literária, para um processo crítico e reflexivo, contextualizado e interdisciplinar, mediado por textos e multimodalidades de linguagens. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são imprescindíveis para o aprendiz reconhecer práticas de multiletramentos.

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens (Brasil, 2017, p. 63).



Essa visão da BNCC (2017), com relação ao processo de aprendizagem, deve ser encarada como algo positivo, pois a escola pode incorporar as concepções dos multiletramentos como um caminho para o trabalho com texto literário nas aulas de língua inglesa, conforme preconiza o referido documento: “o texto é o centro das práticas de linguagens [...]”, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal, mas também levar em consideração “[...] uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens”.

Com base nessa compreensão, podemos pensar nos fatores apresentados pela pedagogia dos multiletramentos e desenvolver um trabalho plural com o texto literário, uma vez que esse também engloba diversas nuances da sociedade contemporânea, permeada por diferentes mídias e modalidades. Dessa maneira, os multiletramentos literários (Cardoso, 2021) podem ser compreendidos como a capacidade de utilizar uma variedade de habilidades e estratégias de leitura e escrita em contextos literários diversos. Isso inclui a capacidade de ler, interpretar, adaptar e compreender textos literários de diferentes gêneros e estilos, como romances, poemas, sonetos, contos, dramas, entre outros.



Os multiletramentos envolvem a possibilidade de um trabalho com o texto numa perspectiva do letramento crítico. O letramento crítico objetiva formar leitores que se desvinculem da ingenuidade mediante um texto. Nessa perspectiva, Cervetti, Pardales e Damico (2001) enfatizam que

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada da teoria da crítica social, particularmente o que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica e da existência de problemas político-sociais para o desenvolvimento de alternativas (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 45).

Nessa proposta crítica, a reflexão desafia o próprio leitor que deve se conectar com a leitura do texto e estabelece uma ligação social, desconsiderando verdades universais, construindo, reconstruindo e desconstruindo os sentidos.

## 2.3 CONTOS DE FADAS: UMA PERSPECTIVA JUVENIL

Na grande esteira da literatura, os contos de fadas são oriundos dos povos celtas<sup>6</sup>. Os Contos de Fadas de língua inglesa denominados *fairy tale* podem contribuir para o desenvolvimento humano, fortalecendo o equilíbrio emocional, estruturando a maturação e a responsabilidade a partir do fator psicológico da criança. A leitura dos contos de fadas tem um papel importante, tornando-se um dispositivo didático lúdico para enriquecer o vocabulário e contribuir com a imaginação e a criatividade.

Nessa perspectiva, Aguiar e Bordini ao discutirem sobre os contos de fadas, destacam que eles promovem uma imersão

“num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais

---

6 Segundo o registro mítico-literário, os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas, povos bárbaros que, submetidos pelos romanos (séc. II a.C./séc. I da era cristã), se fixaram principalmente nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. A essa herança céltica, é atribuído o fundo de maravilhoso, de estranha fantasia, imaginação e encantamento que caracteriza as novelas de cavalaria do ciclo bretão (ciclo do Rei Artur e seus Cavaleiros da Távola Redonda e sua Dama Ginevra). Foi, pois, nas novelas de cavalaria que as fadas teriam surgido como personagens, representando forças psíquicas ou metafísicas (Coelho, 2000, p. 175).

o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo”. Podemos agregar a essas nuances o que articula Todorov (1975, p. 175): “a literatura ultrapassa a distinção do real e do imaginário, daquilo que é do que não é” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 27).

Novaes (1987) também reflete sobre esse gênero literário e enfatiza que



Os contos de fadas têm a problemática voltada para a luta do seu Eu, uma realização do seu interior, que está inteiramente ligada à sua vida. Sua trama se desenvolve na trama da magia feérica com presenças de fadas, reis, rainhas e bruxas, gigantes, objetos mágicos (Novaes, 1987, p. 46).



Posto isso, entendemos que a leitura dos Contos de Fadas, nas aulas de língua inglesa, é de extrema relevância e continua em constantes movimentos, pois esse tipo de conto sempre está aberto a novas interpretações, releituras e adaptações, promovendo uma leitura plural e o letramento crítico. Para o público jovem, esse tipo de trabalho didático-pedagógico proporciona um engajamento que vai além da formalidade, ou seja, uma educação para a vida, criticando e refletindo sobre os textos para engrandecer as suas experiências.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DO PROJETO

Nesta seção, apresentaremos a metodologia e as fontes de coleta de dados utilizadas na pesquisa. Primeiramente, cabe destacar que, como ponto de partida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Além disso, ancoramo-nos nos conceitos de empoderamento (Santos, Sánchez, 2018), (Baquero, 2012) e (Freire, 1981); nos conceitos de multiletramento literário (Cardoso, 2021) e letramento ficcional (Zappone, 2019), dentre outros.



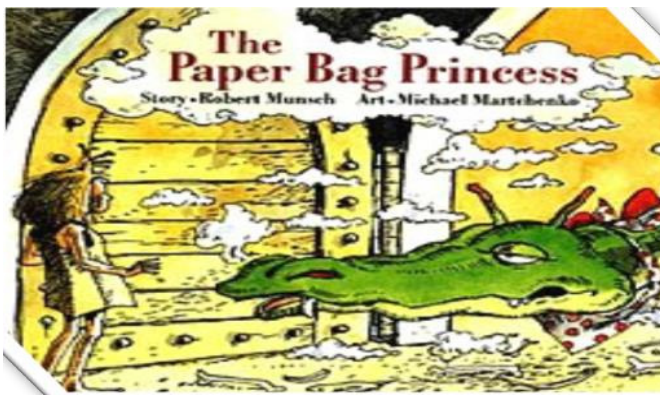
O estudo segue a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010), realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o sujeito e o objeto. É o tipo de pesquisa que responde a questões particulares, sinalizando um nível de realidade que não pode ser por quantidades e trabalha com um universo arraigado de significados, pretextos, ambições, crenças, valores e posturas.

O projeto “Explorando Contos de Fadas em Inglês” foi desenvolvido nas turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, da Escola Básica Municipal Dr. Gerson Jatobá, localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, houve o acompanhamento da preceptora, que é a professora de Língua Inglesa das turmas. As atividades ocorreram duas

vezes por semana, entre os meses de setembro e novembro de 2023.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, trabalhamos com os contos de fadas: *Cinderella*, *Snow White and the seven dwarfs* e *The Paper Bag Princess*, mas, para este relato de experiência, escolhemos este último.

**Figura 1** – Capa da obra *The paper bag princess*



Fonte: [https://fliphtml5.com/xmjeg/bhax/The\\_Paper\\_Bag\\_Princess\\_By\\_Robert\\_Munch/](https://fliphtml5.com/xmjeg/bhax/The_Paper_Bag_Princess_By_Robert_Munch/)

*The Paper Bag Princess* é um livro infantil escrito por Robert Munsch e ilustrado por Michael Martchenko. Foi publicado pela primeira vez em 1980, pela Annick Press, e lançou a carreira de Munsch para uma nova onda de autores infantis canadenses. A história inverte o estereótipo de princesa e de dragão. Conta a história de uma princesa chamada Elizabeth, que usou a sua inteligência e a sua astúcia para salvar o príncipe Ronald (seu noivo) de um dragão.

Após várias tentativas perigosas para resgatar o príncipe, a princesa finalmente consegue, mas fica decepcionada com a atitude dele, pois, ao invés de mostrar-se agradecido com a coragem da noiva, ele tece críticas porque estava suja, despenteada e malvestida (devido aos ataques da fera).

Desse modo, de forma rude, o príncipe diz que ela só volte a procurá-lo quando estiver vestida adequadamente, ou seja, conforme se veste e se porta uma “verdadeira” princesa. Surpreendentemente, Elizabeth não aceita essa atitude. Em vez disso, ela rejeita o príncipe por ser superficial e se orgulha de sua independência.

O livro apresenta linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, temos um texto literário que traz outros modos de significação, além do linguístico, conforme propõem Cope e Kalantzis (2009) quando afirmam que *designs* disponíveis se referem às formas representacionais encontradas, nesse caso, quando trabalhamos o texto literário numa abordagem dos multiletramentos, podemos considerá-lo como um *design* disponível.

### 3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: EXPLORANDO CONTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante o período de regência e o desenvolvimento do projeto interventivo, tivemos a oportunidade de ministrar aulas de língua inglesa para turmas de alunos com diferentes níveis de proficiência, mas sempre preva-



lecendo o baixo nível, o que dificultou a participação dos alunos nas discussões. Procuramos deixá-los tranquilos com relação a esse quesito, quem quisesse se expressar em língua inglesa, estava livre para falar, sem se preocupar com o “certo” e o “errado”.

Adotamos a abordagem de aulas expositivas dialogadas, como intuito construir um ambiente participativo e engajador. Iniciamos as discussões questionando sobre as opiniões dos discentes em relação às aulas de língua inglesa, bem como sobre seus hábitos de leitura e interesse por livros literários, filmes, animações etc. Foi fascinante observar a diversidade de experiências e preferências entre eles. Muitos demonstraram interesse pela leitura, enquanto outros expressaram certa apreensão em relação à língua inglesa.

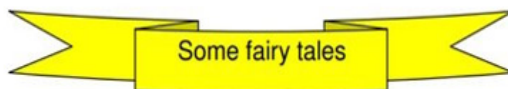
Ao abordar o tema dos contos, investigamos se os alunos sabiam o que era um conto e se já haviam trabalhado com esse gênero em aulas anteriores. A maioria estava familiarizada com o gênero, em língua materna, mas esse letramento literário, geralmente, não tinha sido adquirido na escola. Muitos estudantes alegaram que conheceram os contos a partir das suas vivências cotidianas, mas ninguém tinha lido contos em inglês. Essa disparidade de experiências serviu como ponto de partida para as nossas atividades.

Para tornar o conteúdo mais acessível e envolvente, utilizamos imagens representativas de personagens e



títulos de contos famosos em inglês, conforme a Figura 2. Embora os alunos não reconhecessem os títulos em inglês, conseguiram identificar alguns dos contos, com base nas ilustrações, o que gerou entusiasmo e curiosidade.

**Figura 2** - *Fairy tales*



Jack and the Beanstalk



Little Red Riding Hood



Puss in Boots



Snow White



Beauty and the Beast



The Three Little pigs



Goldilocks and the Three Bears



Rapunzel



Cinderella

Fonte: os autores (2024)



Ao longo das aulas, mantivemos um equilíbrio entre o uso da língua inglesa e da língua materna, reconhecendo e respeitando as limitações de proficiência dos estudantes. Essa abordagem permitiu uma maior compreensão dos conceitos apresentados, além de promover a participação ativa dos alunos.

Nas aulas seguintes, mergulhamos no universo dos contos de fadas. Ao introduzir esse tema, muitos estudantes ficaram surpresos ao descobrir a diversidade de contos que existe. Especificamente, concentramo-nos nos contos de fadas (*Fairy tales*), explorando sua composição, estrutura narrativa e elementos distintivos.

Conduzir as discussões e as atividades nos dois idiomas, explorando a leitura em inglês e proporcionando a imersão no idioma. Analisamos os elementos essenciais de uma narrativa ficcional, desde o papel dos personagens até o desenvolvimento da trama. Em seguida, mergulhamos na leitura coletiva de contos clássicos *Snow White and the Seven Dwarfs* e *Cinderella*, utilizando o inglês como língua principal de comunicação.

Durante a leitura, incentivamos os alunos a participarem, discutindo os papéis dos personagens, identificando o narrador e explorando o vocabulário específico do gênero. Foi emocionante testemunhar o entusiasmo dos estudantes ao se envolverem com as histórias e compartilharem suas interpretações. Salientamos que nessas



discussões a língua materna era mais utilizada, dada a dificuldade de os alunos participarem em língua inglesa.

Além disso, dedicamos tempo para distinguir fábulas (*fables*) e contos de fadas (*fairy tales*), destacando as características únicas de cada gênero. Essa análise comparativa permitiu aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda das diferentes formas de narrativa e suas respectivas funções na literatura.

Ao longo das aulas, encorajamos os discentes a ouvirem contos em língua inglesa pelo *youtube*, por meio de *podcasts*, filmes adaptados, para que prestassem atenção nas pronúncias das palavras. Incentivamos a abordagem participativa e interativa e percebemos que essa perspectiva horizontalizada contribuiu para um ambiente de aprendizado estimulante e colaborativo.

Um dos momentos mais empolgantes das nossas aulas foi quando decidimos inovar. Optamos por finalizar a intervenção com o conto *The Princess Bag*, que se destaca pela narrativa multimodal, combinando linguagem verbal e imagens. Essa escolha não só enriqueceu a experiência de leitura dos alunos, mas também abriu portas para explorarmos conceitos mais complexos, como estereótipos e letramento crítico.

Aproveitamos a riqueza visual do livro para iniciar a leitura multimodal, incentivando os alunos a interpre-



tarem as palavras e as imagens. Isso facilitou a compreensão da história e permitiu uma análise mais profunda.

Ao introduzir o tema dos estereótipos, deparamo-nos com uma reação mista por parte dos alunos. Poucos estavam familiarizados com o conceito, mas isso não nos desencorajou. Pelo contrário, utilizamos *The Princess Bag* como uma ferramenta para explorar os estereótipos presentes nos contos de fadas tradicionais e como essa narrativa desafiava essas convenções.

Uma das estratégias mais eficazes que implementamos foi a criação de um glossário para cada conto, reunindo as palavras e expressões mais desafiadoras, encontradas durante as leituras. Essa prática não só fortaleceu o vocabulário dos alunos, mas também promoveu uma maior autonomia na compreensão do texto.

Finalmente, organizamos rodas de leitura para discutir o conto *The Princess Bag*. Essas sessões foram marcadas por debates animados e análises profundas, à medida que os alunos compartilhavam suas interpretações e questionamentos.

Em resumo, a abordagem pelo viés do letramento crítico se revelou significativa, não apenas expandindo o entendimento dos alunos sobre os contos de fadas, mas também estimulando o pensamento crítico e a participação. A experiência de explorar *The Princess Bag*, na perspectiva do letramento crítico, foi um marco



do nosso projeto, destacando o poder transformador da educação quando aliada à criatividade e ao engajamento dos estudantes.

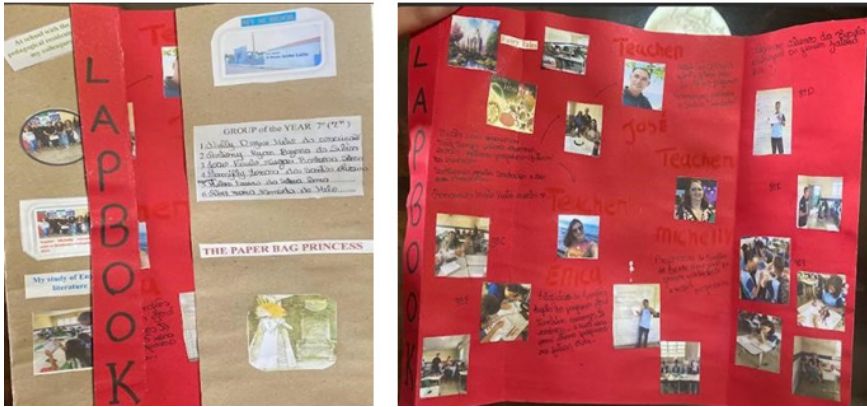
### 3.2 A PRODUÇÃO FINAL DOS EDUCANDOS

Em busca de uma prática inovadora, a culminância do projeto “Explorando Contos de Fadas em Inglês” permitiu um trabalho em grupo, com criticidade, criatividade e ludicidade. Os alunos produziram *Lapbooks* relacionados ao conto discutido em sala de aula.

O *Lapbook* é um cartaz interativo, confeccionado com papéis coloridos, fotos impressas e outros materiais que sirvam para explicar um tema ou atividade (Gottardi; Gottardi, 2016; Cañas, L. Á.; Melcón, 2017). Para a confecção, utilizamos diversos materiais, como: papel 40 colorido, tesouras, colas, pincéis, pilotos etc., para que os alunos pudessem personalizar, com base em seus gostos e na imaginação, levando em consideração o contexto dos contos de fadas. A seguir, apresentamos registros das produções.

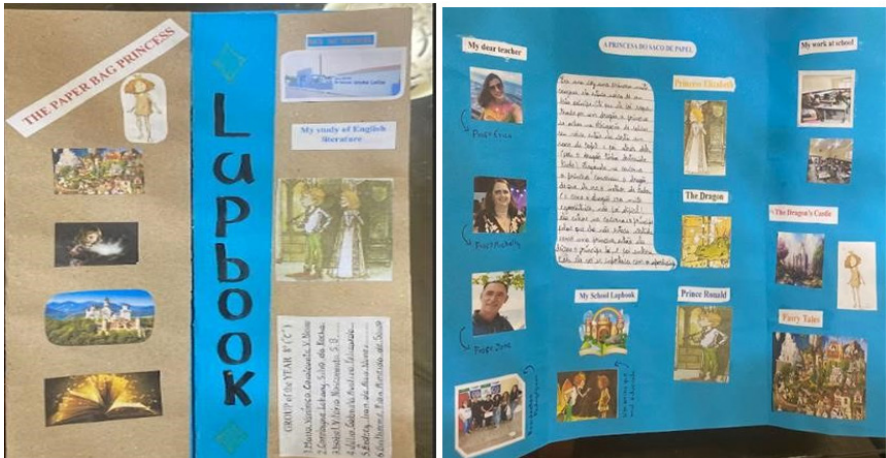


**Figura 3 – Lapbooks produzidos 7º ano “e”**



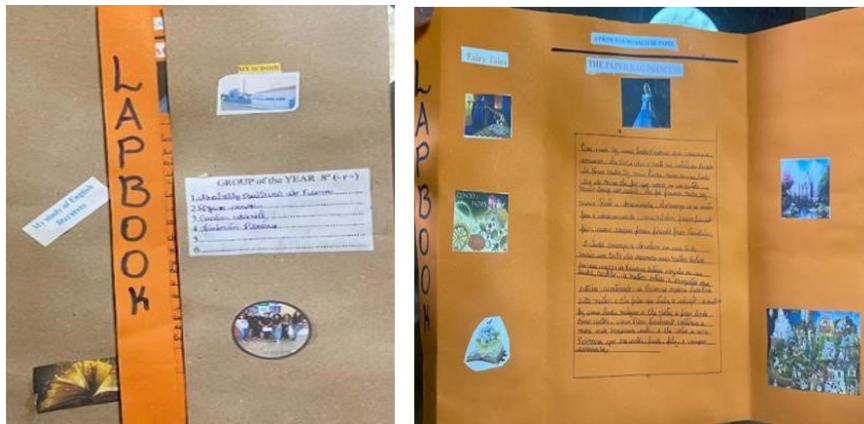
Fonte: os autores (2024)

**Figura 4 – Lapbooks produzidos 8º ano “c”**



Fonte: os autores (2024)

**Figura 5** – Lapbooks produzidos 8º ano “f”



Fonte: os autores (2024)



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir deste trabalho, compreendemos a importância de programas que envolvam a parceria entre a Universidade e a Escola Básica, como foi o caso da nossa participação, a partir do projeto “Explorando Contos de Fadas em inglês”, que possibilitou o estreitamento dos conhecimentos produzidos nos dois ambientes de ensino.

Sobre os artefatos confeccionados pelos educandos, consideramo-los vencedores nos quesitos incentivo, desempenho e dedicação. No entanto, verificamos uma grande dificuldade no desenvolvimento desta atividade, sobretudo, no que se refere à organização do material, o uso da língua inglesa, o pouco tempo disponível, a

própria dinâmica com que o inglês vem sendo trabalhado nas escolas. Contudo, de modo geral, houve um engajamento, participação e disponibilidade dos envolvidos para fazer da melhor forma.

Nessa perspectiva, pontuamos que tivemos diversos níveis de trabalhos, alguns foram razoáveis, atendendo ao tema e/ou ao estilo da tarefa solicitada; outros foram menos dedicados, em que verificamos diversos elementos que não coadunam com a temática e nem com a tarefa; em contrapartida, tivemos alunos que, com uma experiência mais aguçada, desempenharam a tarefa com êxito, construindo um artefato, conforme prescrito nas orientações.



## 5 CONCLUSÃO

As aulas foram marcadas por uma atmosfera de interesse e colaboração, pois exploramos temas que faziam parte do cotidiano dos estudantes. A interação constante estimulou o desenvolvimento das habilidades linguísticas e o engajamento com a cultura anglo-saxônica.

A experiência de explorar contos, na aula de língua inglesa, foi enriquecedora tanto para os alunos quanto para nós como futuros educadores. Através dessa abordagem dinâmica e inclusiva, pudemos testemunhar o nosso crescimento acadêmico (preceptora orientadora e residentes) e pessoal dos estudantes envolvidos no pro-

jeto, consolidando a importância do ensino de línguas estrangeiras de forma contextualizada.

A experiência de explorar essas histórias clássicas enriqueceu o conhecimento cultural e as habilidades linguísticas e analíticas dos discentes. Nesse sentido, consideramos que esta jornada de explorar os contos de fadas, nas aulas de língua inglesa, foi uma experiência gratificante e educativa para todos os envolvidos. O poder das narrativas transcende fronteiras linguísticas, conectando-nos a um mundo de imaginação e aprendizado contínuo.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2017.

CAÑAS, L. Á.; MELCÓN, H. M. El Lapbook como experiencia educativa. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, León, España, v. 3, n. 2, p. 245-251, 2017.

CARDOSO, M. V. T. N. **A literatura em língua inglesa, via adaptações, no ensino médio público:** leituras pluraes e (multi) letramentos-literários. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em Letras. Universidade de Maringá, 2021.

CERVETTI, N.; PARDALES, P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v. 4, n. 9, p. 1-14, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria – análise - didática. São Paulo: Moderna, 2000. 175 p.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOTTARDI, G.; GOTTARDI, G. G. **Il mio primo lapbook:** modelli e materiali de costruire per imparare a studiare meglio. Trento, Italy: Erickson, 2016. 280 p.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: UNICAMP, 2020.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 4 ed. São Paulo: Ática: 1993.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 2010.

NOVAES, N. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, Séries Princípios, 1987.



ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, I. S. **Narrativas do empoderamento**: um olhar à ficção de Paulina Chiziane. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1975.

ZAPPONE M. H. Y.; NASCIMENTO, S. B. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. **Veredas**: Revista Internacional de Lusitanistas, n. 32, p. 165-188, jul./dez. 2019.



# LETRAMENTO FICCIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA COM A FÁBULA *THE SCORPION AND THE FROG*

*Josivaldo Santos Silva*

*Ítalo Junior da Silva Brandão*

*Milena Marcelino da Silva*

*Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*



## 1 INTRODUÇÃO

Os conceitos letramento, letramento digital, letramento ficcional, multiletramentos e novos letramentos atravessam efetivamente o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, o letramento está ligado às variadas práticas de leitura nos mais diversos contextos sociais. Segundo a BNCC, o conceito de letramento crítico (LC) é o

“conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Nesse contexto, é evidente que incorporar novos conceitos teóricos ao processo de ensino e aprendizagem representa uma ferramenta eficaz para consolidar o conhecimento, pensando no ensino de língua estrangeira, em específico em língua inglesa, alinhados às perspectivas adotadas, recorre-se às concepções de LC para aplicabilidade de uma didática aprofundada em dimensões interculturais mantidas pelos eixos organizadores respaldados nos componentes curriculares.

Nesses termos, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida por meio da participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), a partir do projeto interventivo intitulado “Explorando Fábulas em inglês: desenvolvendo o letramento crítico no Ensino Fundamental”.

Diante disso, o nosso trabalho foi guiado pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que visa ampliar as tradições pedagógicas nas quais a nossa profissão é fundada. Além disso, buscamos respaldo teórico nos conceitos de multiletramento literário (Cardoso, 2021), letramento literário (Zappone, 2008); letramento ficcional (Zappone, Nascimento, 2019), bem como do letramento crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

Os multiletramentos são uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade de formas de co-



municação na sociedade contemporânea, indo além da leitura e da escrita tradicionais. Segundo Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), essa pedagogia se respalda em quatro fatores (experientiar, conceitualizar, analisar e aplicar) considerados orientações pedagógicas com sensibilidade às diferenças. Portanto, consistem em uma série de instruções pedagógicas cujo objetivo é tornar os professores mais cientes em relação aos procedimentos pedagógicos que estão empregando, a fim de se assegurarem de que estão de acordo com o objetivo de aprendizagem, e, ainda, de que sejam capazes de incluir os diferentes estudantes que aprendem as coisas de formas diversas (Kalantzis; Cope, Pinheiro, 2020).



A partir do exposto, optamos em utilizar essa proposta das orientações pedagógicas, durante o desenvolvimento do projeto na escola. Desse modo, propomos trabalhar a leitura da fábula *The scorpion and the Frog*, nas aulas de língua inglesa, doravante LI<sup>7</sup>, no Ensino Fundamental da educação básica. Assim sendo, buscamos o protagonismo dos alunos para além das antigas práticas de letramento, utilizando esse recurso nas diferentes modalidades, como ferramenta no auxílio nas mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva,

---

7 A partir daqui, utilizaremos essa sigla para nos referirmos à língua inglesa (componente curricular).

relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis, 2013, p. 2).

Organizamos esta pesquisa em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção, expomos as concepções fundamentais da pedagogia dos multiletramentos; na segunda, discorremos sobre os alicerces metodológicos do trabalho; na terceira, conduzimos a análise de dados; e, por último, formulamos nossas considerações finais.

## 2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Na sociedade contemporânea, torna-se evidente a crescente proximidade entre leitura e escrita. Reconhecer essa transformação é inevitável, uma vez que ela integra o cotidiano, assim como o acesso às novas tecnologias e às suas contínuas mudanças. Diante desse cenário em constante evolução, surge a necessidade de desenvolver novas habilidades de leitura e escrita, bem como adotar práticas de letramentos que permeiem o ensino nas escolas. Essas práticas visam proporcionar aos alunos uma inserção nas condições de vida contemporâneas, atendendo às demandas de um mundo globalizado e multicultural.

Dessa forma, torna-se necessário compreender a distinção entre um indivíduo alfabetizado e letrado. A alfabetização refere-se às habilidades básicas de leitura e



escrita, enquanto o letramento transcende essas ações, conferindo ao indivíduo a capacidade de atender às demandas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita. Cope e Kalantzis (2015), com o intuito de promover uma pedagogia reflexiva, enumeram quatro processos fundamentais na construção do conhecimento, fundamentados na aprendizagem por meio da interação e da participação ativa, são eles: o experienciar, o conceituar, o analisar e o aplicar.

O experienciar (*experiencing*) representa uma vertente da pedagogia que atribui valor aos indivíduos, incentivando a expansão de seus conhecimentos pre-existentes e capacitando-os a desempenhar variados e distintos papéis, fundamentados em suas origens. O processo de vivenciar o conhecido é moldado pelos recursos educacionais e estratégias de aprendizagem do “cotidiano familiar, conhecimento prévio, histórico da comunidade, interesses e perspectivas pessoais e motivação individual” (Cope; Kalantzis, 2015, p. 18). O foco do experienciar é a compreensão crítica, o conhecimento consciente e desenvolver a criticidade através de uma prática reflexiva.

O segundo fator, o conceitualizar (*conceptualizing*), abrange intervenções na base de atividades de aprendizagem, isto é, consiste em um processo de construção de conhecimento no qual os alunos desempenham pa-



péis ativos na criação de conceitos, analisando estruturas, relações e causas. Isso contrasta com a abordagem tradicional, na qual os alunos são meros reprodutores do conhecimento estabelecido como verdadeiro. O conceituar é dividido em dois processos: o conceituar por nomeação e o conceituar por teoria. O primeiro refere-se à construção dos significados de forma abstrata, estipulando similaridades e diferenças, categorizando-os e nomeando-os. No segundo, os conceitos estão ligados a uma linguagem de generalização ou por relações semânticas representadas em forma de diagrama visual e icônica (Cope; Kalantzis, 2015). O objetivo aqui é consciência e o controle do que está sendo aprendido.



O analisar (*analysing*) desempenha um papel crucial na consecução de uma aprendizagem eficaz. O propósito é auxiliar os aprendizes a contextualizar o seu progressivo domínio por meio da prática, do controle e da compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Isso se concentra na valorização de determinados sistemas de conhecimento e prática social. Cope e Kalantzis (2015) defendem que, no analisar, a criticidade deve ser a base para a construção do conhecimento.

O aplicar (*applying*) é crucial, exigindo que alunos e professores desenvolvam métodos pelos quais os estudantes possam demonstrar, de maneira reflexiva, como

criar e implementar novas práticas alinhadas com seus próprios objetivos e valores. O aplicar é concernente à prática dos conhecimentos de modo a intervir ativamente, em que se apresentam e se aplicam os conhecimentos experienciais, conceituais e críticos, agindo com base no que foi aprendido e aprendendo ainda mais ao experimentar o novo (Cope; Kalantzis, 2015).

O aplicar apropriadamente se traduz em ações ou realizações fundamentadas em formas predefinidas em um contexto específico. Por outro lado, a aplicação criativa envolve a adaptação de conhecimentos, manifestando-se na capacidade de construir uma configuração distinta da original e intervir no mundo de maneira inovadora e criativa.

Com base em argumentos que destacam a crescente multiplicidade, a integração de modos de construção de significado e as diferenças culturais e linguísticas presentes na sociedade, os autores enfatizam que as experiências dos estudantes, de maneira geral, já vinham se tornando mais globais. Isso lhes proporcionava a habilidade de lidar com uma vasta diversidade linguística e cultural. Assim, *The New London Group* (NLG) defendia um ensino voltado aos projetos que considerassem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).



Nesse sentido, esses componentes oferecem uma perspectiva diferenciada sobre os alunos, afastando-se de concepções tradicionais de letramento, nas quais eram considerados passivos e simples receptáculos. Nessa visão, o papel dos letramentos consistia em memorizar e reproduzir o que recebiam do professor como uma verdade única. Diante dessas concepções, concordamos com Cope e Kalantzis (2015) que definem que “saber não é apenas o que você pode pensar, é o que você pode fazer e quem você pode ser”, implicando no protagonismo dos alunos e em sua ascensão. Esses conhecimentos não devem se restringir apenas a atender às demandas da sociedade, pelo contrário, devem desencadear transformações no sentido de construir uma sociedade menos desigual.



## 2.1 NOVOS LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Dentro das teorias do letramento, existem várias abordagens educacionais acerca dos conceitos de língua e sujeito, conhecimento e aprendizagem e função da educação na sociedade. Jordão (2013) esclarece que os letramentos representam uma abordagem que se configura como uma concepção filosófico-educacional destinada ao ensino e à aprendizagem das práticas sociais que englobam a linguagem.

Nessa perspectiva, foram discutidas as concepções de multiletramento literário, letramento literário, letramento ficcional e letramento crítico. Acredita-se que os princípios do letramento crítico, aliados aos componentes curriculares e à utilização de fábulas, têm o potencial de aprimorar a capacidade dos aprendizes de analisar, interpretar e questionar textos em língua inglesa de maneira reflexiva.

A diversidade e complexidade envolvidas na formação leitora dos alunos, aliadas à oportunidade de ressignificar as concepções de literatura e do ensino literário na língua em questão, corroboraram para que Cardoso (2021) introduzisse um novo termo que integrasse os conceitos de multiletramentos e letramento literário, conforme proposto por Zappone. Ao introduzir o termo (multi)letramento literário, Cardoso (2021) abre espaços para ampliar sua aplicação e reinterpretar as concepções enunciativas relacionadas à produção e à leitura de enunciados, abrangendo tanto os literários quanto os não literários.

Consideramos que a utilização desse novo sintagma (Multi)letramentos Literários mostra-se mais profícuo a essa proposta por carregar uma pluralidade no seu conceito e apontar para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades,



principalmente, as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012 *apud* Cardoso, 2021, p. 32).

Essas características, na perspectiva da referida autora, demandam uma nova abordagem na recepção de enunciados. O processo de produção textual não se limita mais apenas ao aspecto linguístico, incorporando elementos como imagem, som e movimento. Além disso, a produção não é mais estritamente individual ou unidirecional entre aluno e professor, mas sim colaborativa, envolvendo sujeitos que contribuem para a produção e a retextualização.

Alinhados às perspectivas adotadas, recorre-se às contribuições de Zappone (2008), que conceitua as práticas de letramento com e a partir de gêneros literários e ficcionais na escolarização, embasando-se nos Novos Estudos do Letramento. Seguindo essa perspectiva, o letramento literário deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais que incorporam o uso da escrita literária, e “a literatura como um tipo de escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita” (Zappone, 2008, p. 52).



Conforme a escritora salienta, o letramento literário e o modelo autônomo operam de maneira sinérgica na escola, uma vez que, com frequência, já estão previamente estabelecidos e destacados os parâmetros sobre o que deve ser lido, como a leitura deve ser conduzida e qual o propósito subjacente à leitura. Zappone (2008) afirma também que reconhece a escola como uma agência social, que não deveria assumir um papel segregador, mas reconhecer outras como legítimas.

Diante da inadequação percebida no conceito de letramento literário, conforme destacado nos pontos anteriores, as autoras sugerem a adoção do termo “letramento ficcional”. Essa proposta visa reconhecer formas adicionais de utilização da escrita, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, buscando uma abordagem mais abrangente e “formas narrativas que se valem do verbal, das imagens, dos movimentos, sons, associando diferentes modalidades ou sistemas semióticos” (Zappone; Nascimento, 2019, p. 182).

A inclinação, especialmente entre o público adolescente, por *best-sellers*, HQs, mangás, animes e séries televisivas, evidencia que

O convívio social dos indivíduos em diferentes esferas proporciona a utilização da escrita em inúmeros contextos e para inúmeros objetivos, o que gera uma infi-



nidade de práticas de letramento. Assim, pode-se afirmar que tais práticas, ditas no plural, são inúmeras, dependem e mudam a partir de diferentes contextos em que a leitura e a escrita são realizadas, o que extrapola, evidentemente, os usos escolares (Zappone; Nascimento, 2019, p. 178).

Ao identificar práticas de leitura além das convencionalmente reconhecidas, as autoras destacam a presença de outras que, frequentemente, permeiam o ambiente da sala de aula. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 02), a abordagem do letramento crítico “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”.

Com relação às contribuições da teoria da crítica social, Cervetti, Pardales e Damico (2001) destacam que

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada da teoria da crítica social, particularmente o que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para estes problemas (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 46).



Diante disso, a presença dessas questões está intimamente ligada à influência que certos grupos dominantes exercem sobre as ideologias, as instituições e as práticas sociais. Ademais, tivemos a influência das teorias pós-estruturalistas, as quais têm suas crenças apoiadas na concepção de que os significados do texto emergem apenas em relação a outras significações e em contextos sócio-políticos específicos (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Nessa perspectiva, torna-se evidente que as verdades são interpretações moldadas pela percepção do leitor que as formula.



Com base nas fundamentações apresentadas, compreendemos que o ensino de língua inglesa, fundamentado na abordagem do letramento crítico, tem o potencial de desenvolver a percepção crítica do aluno. Isso possibilita que ele atue de maneira consciente, utilizando seu conhecimento da língua inglesa para construir significados diversos a partir dos textos abordados em sala de aula. Destacamos, pois, que independentemente do nível linguístico da língua adicional do aluno, a formação crítica pode e deve ser cultivada, mesmo em momentos nos quais a língua materna é utilizada em sala de aula.

### **3 EXPLORANDO AS FÁBULAS EM LÍNGUA INGLESA**

As fábulas são breves relatos ficcionais e narrativos, cujos personagens, em sua maioria, assumem a forma de

animais. Uma característica fundamental desse gênero textual é a transmissão de ensinamentos, por meio da apresentação de valores morais e éticos aos leitores. Essas narrativas induzem seus personagens a representarem comportamentos humanos por meio de construções metafóricas ou simbólicas. Dessa forma, os animais, metamorfoseados a partir das condutas humanas, desempenham o papel de refletir nossas virtudes e/ou vícios.

De acordo com Zilberman (2003), as histórias infantis são de grande valia, pois sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais.

Ao integrar as fábulas ao currículo do Ensino Fundamental, os educadores têm a oportunidade de abordar temas relevantes de forma lúdica, despertando o interesse dos alunos para a leitura e incentivando o debate sobre valores, ética e comportamento. Essa abordagem promove a construção de uma consciência crítica desde os anos iniciais da educação, preparando os discentes para enfrentar as dificuldades intelectuais e sociais ao longo de sua jornada acadêmica e da vida pessoal.

A inclusão das fábulas é essencial para o processo de ensino, conforme destaca Pereira (2016),



[...] historicamente a literatura por meio das fábulas tem propiciado a transmissão de cultura, de valores às crianças em diferentes épocas e contextos. A escola, ao transmitir o saber por meio dos gêneros textuais, pode incentivar a criança à leitura, principalmente de fábulas, resgatando os valores culturais (Pereira, 2016, p. 8).

Assim, as fábulas desempenham um papel crucial não apenas na transmissão de valores, mas também no fomento do pensamento crítico, na promoção da leitura, no enriquecimento cultural e tradicional, bem como na compreensão do comportamento humano, entre outros aspectos.



#### **4 METODOLOGIA**

Inicialmente, é necessário salientar que a pesquisa exploratória abordada neste contexto emergiu durante a vivência no Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido em uma instituição de ensino da rede pública, situada na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. De acordo com Gil,

“as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (2007, p. 43).

Ou seja, estabelecer maior familiaridade com o problema.

Nessa perspectiva, José Filho afirma que

“o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (2006, p. 64).

A busca por compreender qualquer fenômeno que constitua essa realidade requer uma aproximação, dada a sua complexidade e dinamicidade.



Os dados da pesquisa foram analisados de forma qualitativa com o objetivo de avaliar a habilidade dos alunos em analisar textos de maneira crítica, compreender diferentes perspectivas e instigar questionamentos. Além disso, buscamos examinar elementos como contexto histórico, cultural, linguagem, discurso, apropriação e reinterpretação. Esta metodologia possibilita a investigação acerca dos multiletramentos e a exploração das fábulas como abordagem reflexiva para interpretar narrativas, nas aulas de Língua Inglesa.

#### 4.1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO ACERCA DA FÁBULA *THE SCORPION AND THE FROG*

O presente trabalho propõe uma sequência didática para abordar a fábula, baseada na metodologia

dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Ao adotar a abordagem de experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar, buscamos proporcionar uma aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades múltiplas, desde a compreensão da narrativa até a aplicação dos conceitos adquiridos.

No primeiro encontro, explicamos os objetivos do projeto e introduzimos as discussões sobre o gênero fábula, a partir de indagações como: Vocês sabem o que é uma fábula? Vocês poderiam citar alguns exemplos? Do que trata esse tipo de texto? Diante disso, alguns estudantes afirmaram que conheciam a fábula da raposa e das uvas.

Após esse momento, conversamos sobre o que distingue um texto literário de um não literário e apresentamos os conceitos de contos de fadas (*Fairy tale*) e de fábula (*fable*), diferenciando-os a partir de exemplos.

A fábula selecionada para o trabalho didático-pedagógico foi a *The Scorpion and the Frog*. Sendo assim, discutimos sobre o conteúdo do texto, sobre o autor, sobre os personagens e sobre as temáticas que, comumente, são abordadas nas fábulas.

Em seguida, apresentamos uma animação da fábula, para que os alunos assistissem e tivessem contato com o texto multimodal. Os alunos demonstraram bastante



entusiasmo ao assistirem à animação, pois os personagens, até então estáticos no texto escrito, ganharam vida.

Para facilitar as discussões, entregamos duas versões da fábula (português e inglês). Os residentes fizeram a leitura do texto, a fim de deixar os alunos confortáveis, haja vista que pareciam nervosos ao perceberem que havia uma versão em língua inglesa e que seria feita uma leitura de um conteúdo desconhecido por eles. Após a leitura, os discentes foram convidados a fazerem a releitura compartilhada. Para tornar o processo mais dinâmico, recomendamos que tentassem performatizar ao ler o conteúdo, com o intuito de amenizar a tensão daqueles que relataram insegurança. Nesse momento, pedimos que todos sublinhassem as palavras que não conheciam, para que pudessem esclarecer o significado, como cada uma pode ser usada e em quais contextos.

A turma foi dividida em dois grupos, nos quais compartilharam o que entenderam da história e como interpretaram cada acontecimento presente na narrativa. Ao final, propomos uma atividade: cada grupo deveria escrever um novo final para a fábula. Sugerimos que fizessem desenhos dos personagens, mas a maioria não quis, alegando que não sabia desenhar.

Após recolher as atividades, relemos o texto em português. Em seguida, dividimos a turma novamente, a fim de que os estudantes compartilhassem as suas opiniões



sobre a moral da história e expressassem suas visões sobre os personagens e as escolhas que fizeram durante as suas trajetórias. No final da aula, pedimos que apresentassem as produções, explicando o motivo das suas escolhas.

Em outro momento, propomos a produção de uma fábula, utilizando como ponto de partida o texto *The horse and the pig*. Os alunos demonstraram muita insegurança ao escreverem em língua inglesa, por isso, permitimos que eles construíssem os textos em língua materna.

Apesar dos esforços, alguns alunos não conseguiram concluir o texto, alegando insegurança ou falta de criatividade para finalizar suas histórias. Muitos deles tiveram dificuldade em aderir às características e a estrutura de escrita referentes ao gênero proposto.

Dessa maneira, consideramos que o estudo acerca do conteúdo proposto alcançou, de forma parcial, o objetivo de compartilhar alguns conhecimentos sobre a língua inglesa. Reconhecemos que não conseguimos chegar onde idealizamos, mas acreditamos ter realizado um bom trabalho, dentro das possibilidades e do contexto vigentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego do letramento ficcional em sala de aula, por meio dos textos multimodais, especialmente com a fábula *The Scorpion and the Frog*, demonstrou o



interesse dos alunos pela língua inglesa. Este interesse abrange tanto as temáticas exploradas na narrativa quanto os tipos de personagens, predominantemente animais, e as valiosas lições de moral inerentes ao gênero literário trabalhado.

Diante desse contexto, acreditamos que a incorporação de imagens e da linguagem distintiva do gênero não apenas facilitou a compreensão dos estudantes, mas também estimulou a criatividade, evidenciada na produção de novas fábulas. Contudo, é importante observar que, de acordo com os relatos dos regentes, alguns estudantes apresentaram dificuldades de proficiência em inglês e *déficits* na língua materna, fato que resultou na pouca interação e no envolvimento com as tarefas propostas.

Todavia, apesar dos desafios identificados, os resultados indicam que essa intervenção corroborou para a produtividade e criatividade dos estudantes. As dificuldades linguísticas enfrentadas por alguns alunos não anulam os benefícios observados, como o despertar do interesse, a aceitação da língua inglesa e a notável capacidade dos estudantes em criar narrativas. Estes elementos sugerem que a abordagem empregada no estudo é promissora e pode continuar sendo refinada para maximizar seu impacto no desenvolvimento literário e linguístico dos alunos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CARDOSO, M. V. T. N. **A literatura em Língua Inglesa, via adaptações, no Ensino Médio público**: leituras plurais e (multi) letramentos literários. Tese de Doutorado. Maringá, 2021.

CERVETTI, N.; PARDALES, P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v. 4, n. 9, p. 1-14, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Framing Languages and Literacies**: Socially Situated Views and Perspectives. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In:



ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Ed Pontes, 2013. p. 69-90.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Orgs.). **Desafios da Pesquisa**. Franca: UNESP, 2006, v. 1, p. 63-75.

KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

PEREIRA, D. **Fábulas**: resgate cultural. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Paraná, 2016. Disponível em: [diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 9 jan. 2024.



ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 3, p. 47-62, 2007.

ZAPPONE, M. H.; NASCIMENTO, S. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 32, p. 165-188, 2019. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/614>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Editora Global, 2003.

# PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)



*Leila de Souza Santos*

*Pedro Antonio Gomes de Melo*

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passa, constantemente, por muitos desafios que precisam ser enfrentados para que haja melhorias significativas no meio educacional. Mesmo reconhecendo que a Educação Especial e Inclusiva vem passando por avanços ao decorrer do tempo, ainda há muito o que se fazer para a divulgação e para o acesso ao ensino/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) para que de fato haja a inclusão de forma efetiva na Educação Básica da pessoa e/ou comunidade surda.

Dessa forma, pesquisas sobre o uso, prática e formação docente com a Libras no ambiente escolar são de

suma importância, sobretudo quando falamos em inclusão no âmbito do Ensino Básico. Nessa direção, este artigo científico objetiva refletir sobre percepções de professores sobre a LIBRAS, atuantes em uma escola privada da cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas, que lecionam no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Como problematização, levantamos o seguinte questionamento: quais percepções terão os professores da educação básica, em especial atuantes no Ensino Fundamental, sobre a Língua Brasileira de Sinais?

Em relação a hipótese cerne desse estudo, inferimos que os docentes investigados não apresentarão conhecimentos linguístico-gramaticais pormenorizados sobre língua de sinais e/ou Libras como também sobre a comunidade surda e/ou com a cultura surda. Apesar de terem tido contato com essas temáticas em suas formações acadêmicas, visto que a LIBRAS foi inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, como regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, este estudo está embasado nos pressupostos basilares de Gesser (2009), Godoi, Lima e Andrade (2016), Lima e Córdula (2017), Mantoan (2015), Quadros (2003), Rocha, Oliveira e Reis (2016), entre outros que estudam questões voltadas à Libras e se trata de uma pesquisa de caráter



quali-quantitativo, haja vista a verificação e testagem de hipótese acontecerem pela consideração das qualidades e quantificação dos dados. O *corpus* foi colhido através de entrevistas guiadas por questionário.

Além da introdução, conclusão e referências, este trabalho está estruturado em três seções: a primeira, intitulada de As raízes da Língua Brasileira de Sinais e a sua importância, expõe aspectos sobre a história da LIBRAS, evidenciando seu processo para ser reconhecida como língua e a sua importância ao decorrer do tempo; a segunda, O ensino da Língua de Sinais na comunidade surda, traz a reflexão sobre a importância da inclusão dessa língua no âmbito educacional. Por fim, a terceira seção, Análise e discussão dos dados, que evidencia a análise e os resultados obtidos, pondo em foco as percepções colhidas dos professores investigados.



## **2 AS RAÍZES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A SUA IMPORTÂNCIA**

O Brasil possui duas línguas oficiais, o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é uma língua independente e oficial da comunidade surda brasileira, a qual ganhou esse *status* por meio do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que a entende como uma forma de comunicação e expressão, sendo reconhecida pela lin-

guística, pois possui uma estrutura completa com níveis semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos, o seu diferencial se dá por ser da modalidade gestualvisual.

Não há registros históricos que comprovem o início da utilização dessa língua, entretanto, por muito tempo ela foi marginalizada, pois não era aceita pela sociedade, não a reconheciam como meio de comunicação e expressão. Na antiguidade tinham uma visão completamente errônea sobre os surdos, acreditavam que eles possuíam alguma deficiência mental pelo fato de não conseguirem se expressar oralmente e, por essa razão, eles eram excluídos de muitos direitos legais, sendo até condenados à morte. Silva (2020) vem ressaltar que



Historicamente, o surdo foi figura marginalizada e vítima de preconceito, mas, nos últimos anos, uma série de medidas de inclusão têm sido realizadas no nosso país. A exclusão social dos surdos era um fato nas ditas civilizações clássicas, isto é, Grécia e Roma (Silva, 2020).

Foi apenas em 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), no Rio de Janeiro, que se deu o início oficial da educação dos surdos brasileiros. Atualmente o INSM foi renomeado e chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entretanto, como uma forma de regredir os sucessos já alcan-

çados, em 1911 o INSM passou a adotar apenas o método oralista nas disciplinas ofertadas e em 1957 foi proibida, oficialmente, a Língua de Sinais em sala de aula, ou seja, foi uma forma de excluir definitivamente os alunos surdos do âmbito educacional.

No entanto, a criação do atual INES significou um grande avanço para a comunidade surda brasileira, dessa forma, mesmo com a proibição de utilizar a LIBRAS, os surdos mostraram ser um grupo de resistência, não deixando que a sua língua morresse. Ainda assim, é evidente que tal proibição gerou grandes prejuízos para a Língua de Sinais e a sua cultura.

Mesmo após o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos, muitos desconhecem que essa Língua de Sinais possui uma estrutura, como as demais línguas e acreditam que são apenas mímicas ou gestos reproduzidos como uma tentativa de manterem a comunicação. Mas, ao contrário do que muitos pensam, ao dominar a Libras, a comunidade surda é capaz de se expressar tão bem quanto um ouvinte. Vejamos

1. Primeiro que a língua de sinais não é baseada em gestos ou mímicas, trata-se de uma LÍNGUA natural, com léxico (léxico é todo o conjunto de palavras que as pessoas de uma de-



terminada língua têm à sua disposição para expressar-se, oralmente ou por escrito) e gramática próprios;

2. Segundo que cada comunidade de surdos desenvolveu a sua própria língua de sinais, tal como cada povo desenvolveu sua língua oral (Libras, 2017).

A maior diferença entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa não se dá apenas por uma ser da modalidade gestual-visual e a outra oral-auditiva, mas também nas suas estruturas gramaticais. Diferente do que muitos acreditam, a Libras não é uma língua universal, ela apresenta variedade, além dos diferentes dialetos regionais, ou seja, os surdos não falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Com isso, Gesser (1971, p. 39) vem ressaltar que



Portanto, dizer que todos os brasileiros falam o mesmo português é uma inverdade, na mesma proporção em que é inverdade dizer que todos os surdos usam a mesma LIBRAS. Afirmar essa unidade é negar a variedade das línguas, quando de fato nenhuma língua é uniforme, homogênea (Gesser, 1971, p. 39).

Logo, a comunidade surda passou por muitos percalços para conseguir que a Língua de Sinais chegasse a

ser o que é hoje. Para ser reconhecida oficialmente como língua, ela passou por um desenvolvimento gradual até ser vista como uma língua formalmente completa. Vale ressaltar que a Libras não é uma língua artificial, ou seja, que foi criada com algum propósito específico, mas sim, uma língua natural do povo surdo.

Tendo em vista que a língua, a linguagem e a comunicação são essenciais para manter as interações sociais, a pessoa surda tem direito garantido por lei a estudar a Libras (BRASIL, 2005), com isso, torna-se imprescindível que a criança surda tenha acesso a essa língua o mais cedo possível, para que assim, tenha um bom estímulo e desenvolvimento na Língua de Sinais, que é a primeira língua dos surdos.

No tocante ao desenvolvimento do surdo, podemos ressaltar que o problema não é a surdez, mas a falta de contato com a Língua de Sinais e a falta de inclusão na sociedade e nas escolas, de forma efetiva. Desse modo, Gesser vem afirmar que

“o surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita.” (Gesser, 1971, p. 76).



Ou seja, a falta de inclusão acarreta grandes consequências em vários âmbitos da vida dos surdos, tanto no campo intelectual, como no social e emocional.

### **3 O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS NA COMUNIDADE SURDA**

A educação é um direito de todos, que deve possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola esteja apta para oferecer um sistema de ensino que assegure a inclusão de todos os alunos, pois a educação inclusiva permite que o estudante se desenvolva como parte integrante da sociedade, ao mesmo tempo em que atende as demandas das particularidades de cada um.

Doravante, no que diz respeito ao ensino da língua de sinais, é primordial que haja uma educação inclusiva desde o princípio da formação das crianças surdas, para que estas consigam obter um desenvolvimento de forma adequada, obtendo uma boa aprendizagem. Possibilitar a igualdade de oportunidade fará com que seja constituído um processo único de aprendizagem, de forma que não haja discriminação entre os alunos, seguindo o que consta na Constituição Federal de 1988, em seu Art, 5º, que assegura que “todos somos iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”.



Diante disso, é determinado pelo Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005, Art. 22) que

As instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio da organização de:

I. Escolas e classes de educação bilíngue abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;



II. Escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino abertas a alunos surdos e ouvintes para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005, Art. 22).

Os surdos lutam diariamente pelos seus direitos, para que haja a inclusão desse grupo tanto na sociedade como nas escolas, por isso a regulamentação de leis reconhecendo a Libras e os direitos da comunidade surda brasileira é tão importante para a contribuição e garantia da inclusão dessa comunidade. Com isso, é perceptível que

o processo de inclusão vem crescendo ao longo desses anos, mas ainda assim existe um grande déficit no que diz respeito à educação para estes, pois apesar dos direitos adquiridos, na prática ainda há muito o que se fazer.

Torna-se imprescindível que os alunos surdos, ao serem incluídos no contexto escolar, tenham acesso a um ensino que respeite a sua língua, no entanto, apesar dos avanços significativos para que haja essa inclusão, as instituições de ensino apresentam muitas precariedades que ficam evidentes no momento de inserção dos alunos surdos no universo ouvinte, tornando-se difícil a comunicação com a língua de sinais.

Não obstante, são muitos os problemas que as escolas enfrentam para que de fato haja uma inclusão que considere todas as necessidades dos alunos surdos. Nesse contexto, a prática docente, sem dúvidas, é um grande desafio, pois muitos profissionais da educação não possuem o conhecimento necessário para lidar com as singularidades e necessidades de ensino e aprendizagem que esses aprendizes necessitam.

Dessa forma, vê-se a necessidade da formação continuada dos professores, para que estes consigam desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que venha de fato incluir esses alunos, respeitando a sua língua e as suas necessidades. Mantoan (2015, p. 81) ressalta que “formar o professor na perspectiva da Educação



Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis”, ou seja, ao ampliarem a sua formação pedagógica, esses profissionais conseguirão desenvolver novas competências a respeito das práticas de inclusão, oferecendo um ensino de qualidade aos alunos surdos.

É perceptível observarmos que, na maioria das vezes, alguns dos currículos apresentam uma pequena quantidade de conteúdos para o ensino da Língua Brasileira de Sinais e consistem apenas de listagens de tópicos que passam pelo profissional docente. Nesse contexto, para haver inclusão na educação dos surdos, a escola precisa flexibilizar o seu currículo e incluir o ensino da Libras nele, além de buscar e compreender o contexto educacional em que a comunidade surda está inserida, conhecendo as dificuldades presentes, para assim, tornar o currículo mais acessível e significativo.

A escola, como instituição social inclusiva e responsável pela educação, deve desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos surdos. Em alguns momentos, por falta de conhecimento por parte de alguns, as crianças surdas brasileiras não adquirem a Libras em tempo hábil, isto é, a partir dos primeiros meses de nascidos, e chegam às escolas sem língua construída, fazendo uso apenas de gestos naturais. Esta



realidade interfere muito no desenvolvimento infantil (Quadros, 2012).

Nesse particular, de acordo com os docentes de Gesser (1971, p. 79),

Há uma distância enorme entre o dizer e o fazer. Por tanto tempo se fala nas implicações positivas do uso de língua de sinais na escolarização do surdo e, ainda assim, há resistência quando a essa questão, ora por falta de espaços, oportunidades e apoio para os educadores ouvintes se aperfeiçoarem na sua proficiência linguística, pra por se perpetuarem visões preconceituosas sobre a língua de sinais e posturas paternalistas na relação com os surdos (Gesser, 1971, p. 79).



Dito isso, a escola deve flexibilizar metodologias que contribuam, de maneira significativa, no ensino aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, ampliando os espaços conquistados no processo educativo, preparando o ambiente e otimizando o espaço com recursos e materiais, promovendo assim uma política de melhoria na educação inclusiva.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo IBGE 2010), há um percentual de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Nesse particular, dentro desse universo observamos uma grande diversidade, há surdos, por exemplo, que se comunicam

em Libras, já outros nascem surdos e com o passar do tempo aprendem a língua oral. Além disso, é notório uma ocorrência permanente de bilíngues e aqueles indivíduos que perderem a audição ao longo da vida.

Doravante, é comum ouvirmos a expressão surdo mudo, no entanto, não existe esta figura, uma vez que os surdos, sejam eles oralizados ou sinalizados, têm capacidade de comunicação e não podem ser considerados mudos. Nesta perspectiva, os indivíduos que perderam a audição depois de aprenderem a Língua Portuguesa, acomodam-se melhor em escolas regulares, assim, irão precisar do auxílio da tecnologia, como aparelhos auditivos, implantes cocleares e radiotransmissores para professores. Logo, o surdo que se alfabetizou em Libras, tem uma cultura própria e estes possuem a Língua Portuguesa como uma segunda língua em escolas bilíngues.



#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta terceira seção, iremos apresentar a análise e a discussão dos dados constitutivos do *corpus* da pesquisa por meio de uma abordagem quali-quantitativa. Dessa forma, buscaremos interpretar as respostas dos dez professores-colaboradores na tentativa de evidenciarmos possíveis conhecimentos linguístico-gramaticais sobre a Libras, como também as concepções dos entrevistados sobre a comunidade surda e/ou a cultura surda.

A constituição do *corpus* se deu por meio de entrevistas *in loco* com os dez docentes colaboradores, de uma escola da esfera privada, localizada na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas, durante o período de agosto de 2023 a setembro de 2023. Para tal utilizamos um questionário impresso para guiar as entrevistas, todas as respostas foram colhidas de forma manuscrita. O critério adotado para a escolha dos dez participantes foi que todos os professores estivessem lecionando no Ensino Fundamental.

O Quadro 1, a seguir, traz informações gerais dos professores-colaboradores desta pesquisa como sexo, formação acadêmica e atuação pedagógica.



### Quadro 1 – Dados gerais sobre os professores-colaboradores da pesquisa

	DADOS DOS PARTICIPANTES			
PROFESSOR/A	SEXO	FORMAÇÃO	TURMA QUE LECIONA	
CELESTINA <sup>8</sup>	Feminino	<b>Graduada</b> em Pedagogia.	2º ano – anos iniciais.	
FEDRA	Feminino	<b>Graduada</b> em Ciências Biológicas.	6º ano – anos finais.	
ADÁLIA	Feminino	<b>Graduada</b> em Geografia.	6º ano – anos finais.	
MADALENA	Feminino	<b>Graduada</b> em Pedagogia.	1º ano – anos iniciais.	
VALENTINA	Feminino	<b>Graduada</b> em Letras Inglês e suas respectivas literaturas.	6º ano – anos finais.	
MARTINA	Feminino	<b>Graduada</b> em Pedagogia.	3º ano – anos iniciais.	
AURORA	Feminino	<b>Graduada</b> em Pedagogia.	5º ano – anos iniciais.	
MARIA	Feminino	<b>Graduada</b> em História.	6º ano – anos finais.	
DANTE	Masculino	<b>Graduado</b> em Matemática.	6º ano – anos finais.	
ISLA	Feminino	<b>Graduada</b> em Pedagogia.	4º ano – anos iniciais.	

Fonte: autores (2023)

A seguir, exibiremos os dez comandos propostos no questionário-guia, as respostas dos professores e nossas considerações sobre cada uma das respostas coletadas.

<sup>8</sup> Os nomes dos professores-participantes da pesquisa apresentada no Quadro 1 são fictícios para preservar suas identidades.

## Quadro 2 – respostas para o comando 1 dos professores-colaboradores

<b>COMANDO 1:</b> Você já teve algum contato com alguma língua de sinais ou com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com a comunidade surda e/ou com a cultura surda?	
<b>Professor/a</b>	<b>Respostas</b>
CELESTINA	Através do curso de pedagogia, do magistério e com uma prima que é surda e sabe se comunicar usando LIBRAS, no início foi difícil para mim, depois fui começando a entender o significado do que ela queria dizer.
FEDRA	O meu contato com a LIBRAS foi durante a disciplina que cursei na faculdade.
ADÁLIA	Em alguns encontros de formação.
MADALENA	Tive experiência no 4º período de filosofia, pouco tempo e limitado.
VALENTINA	Tenho um primo surdo-mudo.
MARTINA	Na igreja em que frequento tem um grupo que realiza a mesma reunião em língua de sinais.
AURORA	No meu ensino fundamental.
MARIA	Ainda não tive a oportunidade de lecionar com surdo.
DANTE	Sim, tive a oportunidade de estudar com um professor surdo.
ISLA	Não, mas é muito importante ter o contato e o conhecimento com o novo. Pois muitas pessoas da sociedade necessitam de pessoas capacitadas para ajudá-las.



Fonte: autores (2023)

Após a análise das respostas apresentadas no Quadro 2, observamos que a maioria dos entrevistados destacaram que, em algum momento de suas vidas acadêmicas ou pessoais, tiveram contato com alguma língua de sinais ou com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Todavia, não relataram, especificamente, contatos com a comunidade surda e/ou com a cultura surda.

No entanto, mesmo apresentando respostas de forma positiva em relação ao contato com a temática proposta, eles responderam de modo vago, apenas confirmando de forma breve que já tiveram contato, sem detalhar suas experiências com as línguas de sinais, como podemos notar na resposta de Dante “*sim, tive a oportunidade de estudar com um professor surdo*”, Adália também destaca de forma sucinta que teve contato “*em alguns encontros de formação*”, com tais respostas, podemos inferir que as vivências que eles tiveram foram limitadas. Por outro lado, os resultados positivos, quanto ao contato com a Libras, podem evidenciar de alguma forma um avanço ao acesso a Libras em suas formações profissionais.

Neste primeiro comando, é importante considerar a questão do marco legal que introduz obrigatoriamente a Libras na formação docente, ou seja, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que determina a Libras como um componente curricular obrigatório nos cursos



de formação de professores. Essa diretriz, possivelmente, oportunizou o canto com a Libras e suas temáticas daqueles que mencionaram que cursaram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na graduação.

Assim, é perceptível que o reconhecimento da Libras como língua e sua obrigatoriedade como disciplina curricular nos cursos de formação de professores foi um grande avanço, pois permite que os futuros profissionais da educação tenham acesso a essa área linguística, no entanto, essas conquistas precisam ser retratadas em ações para que de fato haja a difusão da Libras, garantindo os direitos de comunicação e a escolarização da comunidade surda.



### Quadro 3 – respostas para o comando 2 dos professores-colaboradores

<b>COMANDO 2:</b> Você acredita que a LIBRAS é uma língua universal ou que cada país utiliza uma língua de sinais diferente, que pode ou não coincidir com a língua de sinais de outro país?	
<b>Professor/a</b>	<b>Respostas</b>
CELESTINA	Não é uma língua universal, mas acredito que algumas coisas devem ter algum significado igual ou semelhante.
FEDRA	A LIBRAS é uma língua universal, podendo ser encontrada em qualquer lugar. O que pode mudar é apenas a forma de se referir, LIBRAS ou Língua de Sinais, ou alguns sinais.
ADÁLIA	Creio que cada país apresenta ou deve apresentar aspectos diferentes.
MADALENA	Acho que cada país utiliza uma língua de sinais diferente.
VALENTINA	LIBRAS é a língua brasileira de sinais, mas acredito que haja sinais que coincidem.
MARTINA	Cada país possui uma cultura diferente e conseqüentemente a língua de sinais utiliza sinais diferentes.
AURORA	Sim, as regras da linguagem.
MARIA	Não, pois cada país, cada cultura tem sua própria língua e que LIBRAS é uma língua em construção.
DANTE	Cada país usa a sua língua de sinais.
ISLA	Cada país possui uma linguagem diferente, seguindo a gramática da mesma.



Fonte: autores (2023)

Após a análise das respostas apresentadas no Quadro 3, observamos que a maioria dos professores entre-

vistados responderam corretamente à questão proposta, visto que a Libras, apesar de ter sua origem na Língua de Sinais Francesa, em uma relação similar à que a Língua Portuguesa possui com o português falado em Portugal, as línguas de sinais existentes pelo mundo não são universais, cada país utiliza uma diferente, que pode ou não coincidir, em algum aspecto, com a língua de sinais de outro país.

Neste segundo comando, é importante considerar a questão da variação e mudança linguística - um fenômeno linguístico universal. Sendo assim, não seria diferente em Libras, uma vez que estamos falando de uma língua usada por uma comunidade. Esse não reconhecimento, por parte de 2 professores, de possíveis línguas de sinais diferentes é preocupante.

Por outro lado, observamos que 2 dos professores alegaram que a Libras é uma língua universal, desse modo, inferimos que, nesse contexto, o sistema educacional de formação inicial e/ou continuada de professores ainda apresenta falhas, o que prejudica diretamente os surdos.



### Quadro 4 – respostas para o comando 3 dos professores-colaboradores

<b>COMANDO 3:</b> Você acredita que as línguas de sinais são apenas gestos ou mímicas e que copiam as palavras e expressões da língua oral-auditiva. Logo, a LIBRAS busca imitar a língua portuguesa?	
<b>Professor/a</b>	<b>Respostas</b>
CELESTINA	Não são apenas gestos, tem uma gramática por trás de cada sinal.
FEDRA	Não são apenas gestos, a língua brasileira de sinais tem um sistema próprio para se comunicar, além desses gestos, a expressão facial e gestual contam muito.
ADÁLIA	A língua de sinais não tenta imitar ao “pé da letra” a língua portuguesa, ambas podem ser distintas.
MADALENA	Não, é a sua linguagem própria.
VALENTINA	Não, acredito que não sejam gestos ou imitações, mas sinais que representam palavras ou expressões para a comunicação e inclusão.
MARTINA	Não, a língua de sinais é uma forma dos surdos se expressarem.
AURORA	Não, cada língua tem suas regularidades e forma para ser compreendida.
MARIA	Não, pois a língua de sinais trata-se de uma língua natural, com léxico e gramática própria.
DANTE	Não, acredito que a LIBRAS busca trazer um gesto que mais se pareça com o contexto em questão.
ISLA	Não, a língua de sinais é nada mais que a comunicação em libras expressadas pelas pessoas surdas.



Fonte: autores (2023)

Ao contemplarmos as respostas do terceiro comando, notamos que todos os professores colaborado-

res responderam de forma correta ao terceiro comando, argumentando que acreditam que a Língua de Sinais não diz respeito apenas a gestos ou a mímicas, como forma de imitar a Língua Portuguesa, mas que ela deve ter as suas próprias regularidades, como a gramática própria, como a colaboradora Maria afirmou em sua resposta que *“não, pois a língua de sinais trata-se de uma língua natural, com léxico e gramática própria”*.

Interessante percebermos que mesmo com o pouco contato com essa língua, os docentes possuem o entendimento de que ela tem suas próprias regularidades, desse modo, inferimos que, por se tratar de uma língua, os professores fizeram a associação de que não se trata apenas de gestos, mas de algo que apresenta complexidade linguística.

É importante ressaltarmos que mesmo após o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos, grande parte da sociedade ainda não possui o conhecimento de que essa língua não se trata apenas de gestos ou mímicas, mas de uma língua natural que a comunidade de surdos desenvolveu, que apresenta sua própria estrutura linguística.



### Quadro 5 – respostas para o comando 4 dos professores-colaboradores

<b>COMANDO 4:</b> Na sua percepção, a LIBRAS é uma língua completa a qual possui gramática e estrutura linguística igual a outras línguas orais?	
<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
CELESTINA	Sim. Não sei explicar muito bem, mas sei que tem sua gramática e estruturas sim, como a oral.
FEDRA	Sim, foi algo que eu não sabia, mas aprendi durante a disciplina que cursei, que existe uma história na construção gramatical para facilitar o entendimento e o aprendizado.
ADÁLIA	Não, creio que ela apresenta técnicas na tentativa da comunicação e não uma gramática complexa.
MADALENA	Acho que não, apenas o alfabeto.
VALENTINA	Sim, na minha percepção toda língua que comunica, que atinge a interação de forma compreensível é completa.
MARTINA	Sim, possui estrutura gramatical.
AURORA	Sim, pois é uma linguagem e tem a gramática para acompanhar a língua portuguesa.
MARIA	Sim, a LIBRAS possui estrutura gramatical própria, portanto é uma língua. O ato de se comunicar através da LIBRAS é fazer o uso da linguagem.
DANTE	Não, pois é uma linguagem visual.
ISLA	Não, a língua de sinais (LIBRAS) possui características diferentes das outras línguas.



Fonte: autores (2023)

As respostas obtidas nesse quarto comando, destacaram que a maior parte dos informantes apresentaram respostas corretas em relação a percepção deles sobre a Língua Brasileira de Sinais ser a forma de comunicação

e expressão que apresenta um sistema linguístico completo, como a docente Maria argumenta em sua resposta *“sim, a LIBRAS possui estrutura gramatical própria, portanto é uma língua. O ato de se comunicar através da LIBRAS é fazer o uso da linguagem”*.

Ainda, conforme as respostas apresentadas no Quadro 5, observamos que 4 dos professores responderam de forma negativa ao questionamento realizado, como destaque temos Adália que respondeu da seguinte forma *“não, creio que ela apresenta técnicas na tentativa da comunicação e não uma gramática complexa”*, ainda, seguindo essa mesma linha, a colaboradora Isla argumenta que *“não, a língua de sinais (LIBRAS) possui características diferentes das outras línguas”*. Logo, entendemos que para este grupo, a Libras, por não ser uma língua oral, não apresenta léxico e nem gramática própria, diferindo-se das demais línguas, sendo assim, uma língua incompleta, que apresenta características diferentes, sendo apenas uma forma dos surdos tentarem alcançar a comunicação.

Acreditar que a língua de sinais diz respeito somente a um combinado de gestos que facilitam a comunicação dos surdos e não apresenta complexidade como as demais línguas orais, é um ledor engano, pois, como corroboram Pereira e Vieira (2009), a língua de sinais é natural e completa, composta por diferentes níveis linguísticos, com estruturas gramaticais próprias.



## Quadro 6 – respostas para o comando 5 dos professores-colaboradores

Professor/a	Respostas
CELESTINA	Sim. Tenho contato com uma pessoa que é surda e ela estudou e sabe se comunicar com a Libras, mas com as pessoas que não entendem Libras ela tem outros gestos para poder se comunicar.
FEDRA	Sim, acredito que alguns sinais podem ser diferentes, dependendo da região/localidade. Assim como toda língua sofre influências culturais, com a LIBRAS acho que não é diferente.
ADÁLIA	Sim. Creio que cada região apresenta uma cultura diferente e por isso ela não é totalmente fixa.
MADALENA	Sim. Cada país possui sua própria língua, diferenciando assim suas expressões.
VALENTINA	Sim. Acredito que seja uma linguagem viva, assim como a língua portuguesa falada e escrita, portanto sofre variações.
MARTINA	Sim. A língua é influenciada pela cultura, os sinais mudam de acordo com a região.
AURORA	Sim. Será difícil a compreensão.
MARIA	Sim, pois os surdos podem criar sinais diferentes para identificar lugares, objetos e conceitos.
DANTE	Sim. Alguns sinais são diferentes em cada região.
ISLA	Não, acredito que a língua de sinais é a mesma utilizada em uma mesma região.



Fonte: autores (2023)

De acordo com o resultado apresentado no Quadro 6, analisamos que 9 dos docentes entrevistados responderam à pergunta de forma correta, pois acreditam que, assim como toda língua, a Língua Brasileira de Sinais sofre influências culturais, apresentando variações de acordo com a região em que se encontra. A resposta da professora Fedra evidencia esse resultado obtido entre os 9 colaboradores, quando ela argumenta que *“sim, acredito que alguns sinais podem ser diferentes, dependendo da região/localidade. Assim como toda língua sofre influências culturais, com a LIBRAS acho que não é diferente”*. Dessa forma, observamos que eles possuem o entendimento de que a comunidade surda é vasta e que o fato de não verbalizarem não implica na ausência de variação linguística.

Doravante, apenas uma informante respondeu ao questionamento de forma equivocada, Isla argumenta que *“não, acredito que a língua de sinais é a mesma utilizada em uma mesma região”*, com essa informação, concluímos que para ela, a Libras não apresenta variação de acordo com o local em que a pessoa vive, sendo a mesma em qualquer região. Ou seja, ela não levou em consideração que, por se tratar de uma língua viva, a Libras também passa pela formação de novos vocábulos, apresentando variação linguística, assim como ocorre no português ou em outras línguas.



## Quadro 7 – respostas para o comando 6 dos professores-colaboradores

<b>COMANDO 6:</b> Você tem algum conhecimento sobre a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no Brasil e sobre o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta?	
<b>Professor/a</b>	<b>Respostas</b>
CELESTINA	Sim, tive conhecimento sobre essas leis, mas não me aprofundei nelas.
FEDRA	Já tive contato com a lei, o decreto, onde tomei conhecimento da sua importância para a comunidade surda, depois das muitas dificuldades e desafios enfrentados.
ADÁLIA	Não, pois deveria ser trabalhado sobre esse tema de forma mais complexa nas escolas.
MADALENA	Não sabia.
VALENTINA	Não, nunca procurei conhecer a lei, algo que preciso fazer.
MARTINA	Não tenho conhecimento sobre a área.
AURORA	Sim. É uma forma de se comunicar, e é importante para inclusão social.
MARIA	Sim. Que esta lei reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.
DANTE	Nunca ouvi falar.
ISLA	Não. É importante estar por dentro das leis.



Fonte: autores (2023)

Com as respostas obtidas a partir do sexto comando, observamos, mais uma vez, um conhecimento limitado acerca da Língua Brasileira de Sinais. Haja vista que, dessa vez, o resultado negativo se sobressaiu ao positivo, 6 dos professores entrevistados relataram que não possuem nenhum conhecimento sobre a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no Brasil e sobre o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamentava.



Logo, mais da metade desses profissionais não têm conhecimento sobre a Lei em questão, o que é um fator preocupante, pois esses professores deveriam ter tido contato com essa Lei ao decorrer da formação acadêmica e/ou durante a formação continuada. O docente

Dante relata “*nunca ouvi falar*” enquanto que a Valentina destaca que “*não, nunca procurei conhecer a lei, algo que preciso fazer*”. Desse modo, além da falta de acesso que esses professores tiveram em relação à Lei nº 10.436/2002, também podemos notar uma possível falta de interesse por parte dos professores entrevistados, em pesquisar sobre a área em questão.

Ainda, conforme as respostas apresentadas no Quadro 7, evidenciamos que 4 dos professores relataram que já tiveram algum contato com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, no entanto, percebemos que

os colaboradores não demonstraram, explicitamente, conhecer a referida Lei de forma abrangente, esse fato fica evidente quando a docente Celestina argumenta que *“sim, tive conhecimento sobre essas leis, mas não me aprofundei nelas”*.

Há muitos anos que a comunidade surda vem lutando pelos seus direitos e, sem dúvidas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua é um marco legal muito importante que contribui para garantir a inclusão dessa comunidade, assegurando os direitos adquiridos, sendo de suma importância que os docentes tenham conhecimento sobre ela.



## Quadro 8 – respostas para o comando 7 dos professores-colaboradores

<b>COMANDO 7:</b> O Projeto Lei 459/21, apresentado pelo vereador Rafael Pascucci (PTB), autoriza a inclusão do ensino da LIBRAS como disciplina curricular no Ensino Fundamental para estudantes surdos e ouvintes matriculados na rede municipal de São José dos Campos. Qual a sua opinião sobre esse Projeto Lei?	
<b>Professor/a</b>	<b>Respostas</b>
CELESTINA	Concordo. É uma forma de não haver uma rejeição contra a comunidade surda e promover cada vez mais a inclusão.
FEDRA	Concordo. LIBRAS é a segunda língua oficial do Brasil, sendo nada mais justo e necessário que as pessoas que são ouvintes possam aprender essa segunda língua para poder se comunicar de forma efetiva com as pessoas da comunidade surda.
ADÁLIA	Concordo. A educação é um direito de todos e com essa lei, a inclusão do ensino de LIBRAS poderá ser mais intensificada e contribuirá de maneira significativa para uma educação de qualidade.
MADALENA	Concordo. Deveria ser incluído na rede privada também.
VALENTINA	Concordo. Acredito que todos precisam ter acesso a LIBRAS.
MARTINA	Concordo. Todas as pessoas deveriam ter a oportunidade de conhecer e aprender a se comunicar com a língua de sinais.
AURORA	Concordo. Para que o aluno seja acolhido pela turma e surgir uma boa comunicação.
MARIA	Concordo. Muito boa e necessária, pois assim as pessoas que necessitam desse suporte irão se beneficiar muito.
DANTE	Concordo. Facilitaria muito a comunicação para os surdos.
ISLA	Concordo. É de suma importância incluir a disciplina para agregar no conhecimento e incluir os alunos.



Fonte: autores (2023)

Com o exposto no Quadro 8, evidenciamos que todos os professores entrevistados se posicionaram de forma favorável em relação ao Projeto Lei 459/21, que autoriza a inclusão do ensino da Libras como disciplina curricular no Ensino Fundamental para estudantes surdos e ouvintes matriculados na rede municipal de São José dos Campos. Na verdade, tais respostas já eram esperadas, tendo em vista que a referida iniciativa será muito benéfica para a comunidade surda, pois irá promover a inclusão e o acesso à Língua Brasileira de Sinais não só para os surdos como também para os ouvintes, sendo uma forma de evidenciar ainda mais a Libras no contexto educacional, além de tornar o currículo mais significativo e acessível.

É pertinente destacar que avanços significativos ocorreram para que haja a inclusão dos surdos tanto na sociedade como no âmbito escolar, no entanto, é evidente que apesar dessas conquistas, é preciso que os direitos adquiridos sejam traduzidos em ações para que de fato incluam a comunidade surda nesses espaços. Desse modo, o Projeto Lei 459/21 é um exemplo das ações que podem ser tomadas, como afirma Quadros (2003, p. 85), “[...] a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, lingüísticas e culturais”.



## 5 CONCLUSÃO

A história dos surdos é marcada por um caminho repleto de dificuldades, pois, por muito tempo eles foram discriminados, deixados à margem da sociedade. No entanto, a comunidade surda sobreviveu a esses percalços, sendo hoje um exemplo de superação e resistência, mostrando a importância da sua língua e da sua cultura por meio das conquistas adquiridas ao longo desse processo, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e das leis que amparam os direitos dos surdos.



Por conseguinte, este trabalho objetivou evidenciar as percepções dos professores entrevistados sobre questões relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, como forma de identificarmos como está o atual cenário da formação e contato com a Libras, dos docentes.

No tocante aos dados levantados nesta pesquisa, é perceptível que o reconhecimento da Libras como língua e sua obrigatoriedade como disciplina curricular nos cursos de formação de professores foi um importante avanço que está apresentando resultados significativos, ao permitir que mais profissionais tenham conhecimento sobre essa língua.

No entanto, observamos que os dez colaboradores apresentaram um conhecimento limitado quanto a essa área linguística, demonstrando que, apesar de evidenciarmos resultados positivos quanto ao acesso à Libras

no contexto escolar, torna-se evidente que ainda há um longo caminho a ser trilhado para de que fato todos possam ter acesso e conhecimento sobre a referida língua. Contudo, como já havíamos previsto esse resultado na hipótese cerne deste estudo, as respostas obtidas revelaram uma frágil formação profissional do professor, o que afeta diretamente os surdos.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para futuros estudos nas áreas de Educação e Letras, visto que ainda é uma temática pouco elucidada de acordo com a literatura disponível e consultada *a priori*, viabilizando reflexões acerca da Libras e do quanto que ela ainda precisa ser evidenciada na sociedade, em especial, nas redes de ensino, para que possamos obter um corpo docente capacitado para atender a comunidade surda.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. **En-**

**saio Pedagógico** – construindo escolas inclusivas.  
Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 108-121.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODOI, Eliamar; LIMA, Marisa Dias; ANDRADE, Valdete A. Borges (org.). **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS:** a formação continuada de professores. Uberlândia: EDU-FU, 2016.

LIBRAS. **O que é Libras?** (2017). Disponível em: <https://www.libras.com.br/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

LIMA, Juliana Acácio Cordeiro de; CÓRDULA. **O ensino da Libras no Ensino Fundamental.** SSN: 1984-6290 B3 em ensino - Qualis, Capes DOI: 10.18264/REVISTA Educação Pública. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/9/oensino-da-libras-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 25 out. 2023.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. Didática da Libras. In: Evangelina Maria Brito de Faria; Maria Cristina de Assis. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras:** Teorias e Práticas. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, v. 5, p. 61-110.



Disponível em [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/didatica\\_da\\_libras\\_1462972859.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/didatica_da_libras_1462972859.pdf). Acesso em: 21 maio 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de; REIS, M. R. dos (org.). **Surdez, Educação Bilíngue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Daniel Neves. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. (2020). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-de-sinais-libras.htm>. Acesso em: 07 nov. 2023.



# LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE CRITICIDADE: UMA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA NECESSÁRIA

*Maria Silma Lima de Brito*

*Dayane Rocha de Oliveira*



## 1 INTRODUÇÃO

A prática da leitura desempenha um papel crucial na formação do conhecimento, sendo o alicerce do processo educacional. Através dela, as oportunidades de comunicação do indivíduo se expandem, promovendo uma maior integração social e cultural dos estudantes. A leitura é uma atividade constante na vida do ser humano, possibilitando que ele desenvolva uma postura crítica e adquira conhecimentos fundamentais para sua autonomia.

Além disso, a leitura tem o poder de fazer o indivíduo refletir sobre seu passado e vivenciar diversas experiências, permitindo o contato com variados aspectos sociais, econômicos, políticos e religiosos contemporâ-

neos, o que contribui para uma análise crítica e ajuda a moldar o futuro.

Nesse contexto, a literatura é reconhecida como uma fonte significativa de conhecimento, possibilitando à escola acessar os pensamentos e perspectivas dos alunos sobre variados temas e contribuindo, assim, para questionar padrões e conceitos impostos pela cultura dominante.

A leitura, com seu poder humanizador, estabelece uma conexão profunda com o espírito humano, estimula a reflexão e ajuda a moldar nossa visão de mundo, como destaca Dalla-Bona (2013),



Uma das formas de a escola se transformar em espaço de contestação, luta e resistência é investir no encontro dos alunos com os conhecimentos científicos, técnicos e artísticos. A literatura, que se inclui entre os conhecimentos artísticos, é um importante agente de crítica, de denúncia e de inquietação, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida (Dalla-Bona, 2013, p. 2).

Dalla-Bona (2013) ressalta a importância da escola como um espaço de transformação social e de resistência às injustiças. Ela sugere que uma maneira eficaz de promover essa transformação é proporcionar aos alunos

o acesso a diferentes formas de conhecimento, incluindo conhecimentos científicos, técnicos e artísticos.

No contexto específico da literatura, que é mencionada como um conhecimento artístico, ela desempenha um papel essencial. A literatura não se limita apenas a contar histórias ou entreter, mas também serve como uma ferramenta poderosa para a crítica social, a denúncia de injustiças e a provocação de reflexões profundas. Ao expor os alunos a obras literárias que abordam questões sociais, políticas e culturais, a escola pode instigar neles um senso de inquietação e despertar para a necessidade de mudança.



Portanto, investir na promoção da literatura na escola não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também os capacita a se tornarem cidadãos críticos e engajados, capazes de questionar o *status quo* e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Convém salientar que a escola tem programas e prescrições advindas de documentos oficiais para direcionar a sua prática. No entanto, as instituições educacionais, assim como os pais que querem o melhor para o filho, devem, para além da prescrição, saber indicar as melhores escolhas e os melhores caminhos, a fim de que seus alunos tenham condições de resistir aos modelos preestabelecidos.

[...] uma lógica de resistência por meio da educação literária, de reassumir a vocação da arte para totalidade, para tocar e desenvolver a sensibilidade e a inteligência das pessoas, formando sujeitos que rejeitem esquematismo e respostas fáceis e que não se esquivem de reconhecer e assumir seu papel no movimento da realidade social e em suas transformações (Dalvi, p. 35-36, 2021).

Essa resistência é necessária, principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, porque esses têm pouca ou nenhuma posse para ter um acervo literário em casa. Esse é um dos desafios que se coloca, hoje, diante da escola no tocante ao ensino literário. E outro agravante que justifica o trabalho com literatura na escola é o fato de ela ser, conforme afirma Leitão (2021) negligenciada.

Segundo esse autor, na BNCC (2018), a leitura literária é inserida como subcomponente do componente Língua Portuguesa, o que é bastante contraditório, uma vez que mesmo pertencentes à área de Letras, possui metodologias, abordagens em relação ao tratamento/investigação de texto e orientações epistemológicas diferenciadas



## 2 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O DIREITO DE TODO CIDADÃO TER ACESSO À LITERATURA: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

Cândido (2011) destaca que é inviável pensar sobre a literatura como direito, sem antes discorrer sobre os próprios direitos humanos. E, ao fazê-lo, relata os avanços advindos do incrível progresso industrial e expõe alguns paradoxos dessa proeza

aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluimos dele as grandes massas que condenamos à miséria e em países como o nosso, o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição de bens (Cândido, 2011, p. 171).



As palavras de Cândido (2011) parecem atemporais, pois há mais de uma década, ainda se adequam perfeitamente bem aos dias atuais, e não vemos, por enquanto, nenhuma perspectiva de mudança para resolver esses e outros dilemas com os quais somos obrigados a conviver. Entre eles destacamos: a realidade incômoda da violência doméstica, a intolerância ideológica, violências contra população indígena e negra, o cerceamento à informação, entre outros.

Mesmo sendo desalentador o contexto atual, “*a vida é luta renhida*” esse é o conselho de Gonçalves Dias

e, diante dele, deve ser considerada a possibilidade de lutarmos por nossos direitos. Para isso, é necessário percebermos as armas que estão à nossa disposição para o embate crucial. Hoje, mais do que outrora, as possibilidades existem. “Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (Cândido, 2011 p. 172).

E, ainda sobre direitos, Cândido (2011) afirma que é indispensável, desde a mais tenra infância, que cada indivíduo saiba que todos, mesmo os mais pobres, têm direito aos bens materiais, e isso não é caridade, assim como têm direito ao universo, independentemente da nossa vontade.

Logo, também é de todos o direito à literatura, uma vez que ela está presente em nosso cotidiano, sejamos analfabetos ou eruditos quer por meio de causos, quer numa anedota ou ainda no noticiário policial, numa canção popular, numa moda de viola ou num samba carnavalesco. A literatura se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Cândido, 2011).

É por esses e outros motivos que o direito à literatura precisa ser cultivado nas nossas escolas a despeito de receber ou não nos documentos oficiais o tratamento



que lhes deveria ser conferido e, apesar de ser um sub-componente da Língua Portuguesa. Sendo assim, o ensino de literatura na sala de aula deve ser um momento de reflexão e criticidade, para que a escola possa contribuir para a inserção social e cultural dos estudantes, por meio de práticas de leitura diversificadas.

### **3 A LEITURA LITERÁRIA COMO ARMA DE RESISTÊNCIA**

Investir no ensino da literatura para além dos conhecimentos científicos e técnicos é uma forma da escola se transformar num espaço de contestação, de luta e resistência, como salienta o autor,



A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. Para o autor as forças de renovação e de revolução da escola já existem. Ele entende que na escola tudo deve ser transformado, mas nem tudo rejeitado, e que o ponto de partida da transformação é o movimento já existente (Snyders, 1993 *apud* Dalla-Bona, 2013, p. 2).

Nesse sentido, já existe um movimento na escola, porém deve-se fornecer múltiplas experiências de leitura literária abarcando a noção de arte e da cultura para

além da utilização de materiais escritos convencionais, inserindo no seu fazer pedagógico a cultura popular e a experiência do aluno.

Quando propomos que a literatura seja um mecanismo de resistência, consideramos que a resistência em seu sentido profundo apela para a força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia (Bosi, 1996). Assim, a literatura de resistência deve aproximar o aluno de bens culturais e contribuir com espaços de reflexão e de superação de arbitrariedades sociais, favorecer o autoconhecimento e formação crítica por meio dos temas abordados, mas também pela troca de experiências, pelo debate entre alunos, pelo compartilhamento de leituras, levando-os a viver a experiência de se colocar dentro da narrativa, a vivenciar personagens, de se colocar mesmo que imageticamente em diferentes contextos históricos e sociais, vivendo personagens díspares podendo sentir na pele outras peles, outras vidas que, de certa forma, acabarão a forjar a sua identidade, a sua essência, a sua criticidade cidadã.

Contudo, é preciso atentar que a capacidade de resistência não ocorre de modo linear, uma vez que é fruto de um permanente movimento dialético de continuidade-ruptura. Para dar os primeiros passos rumo ao processo de resistência, antes de tudo, é necessário apro-



ximar os alunos da leitura literária. Posto isso, Dalla-Bona (2013), aponta que

Ao mesmo tempo em que a escola aproxima os alunos da cultura elaborada (literatura), ela precisa valorizar a cultura dos jovens leitores, que é adquirida na vida cotidiana. É nesse movimento repleto de idas e vindas, de tensões, de recuos e de adaptações que a escola vai conseguir despertar no aluno o desejo de progredir rumo às satisfações da cultura elaborada. Daí a necessidade de se olhar com mais atenção as características dessa capacidade de resistência, de modo a compreender o seu papel e desenvolver formas de potencializá-la (Dalla-Bona, 2013, p. 9).



Como enfatizamos, a literatura é abordada nos documentos oficiais, a exemplo da BNCC (2018) e seu antecessor PCN (1997) dentro do Componente Curricular Língua Portuguesa, ambos elaborados com o intuito de auxiliar, guiar a elaboração dos currículos escolares e orientar a prática de ensino dos professores brasileiros. E sob o olhar atento de Fritzen (2018, p. 105-106) que realizou um estudo comparativo sobre o lugar da educação literária no Brasil fazendo uma comparação com Portugal. Resgatamos um trecho dos achados dela sobre essa reflexão PCN (1997)

No contexto brasileiro, os PCN (Brasil. MEC, 1997) de língua portuguesa, por sua vez, responderam a uma necessidade de renovar as práticas de ensinoaprendizagem mediante o incremento de teorias do campo da linguística (pragmática, sociolinguística, análise do discurso etc.) e, principalmente, pela compreensão dos fenômenos da linguagem a partir do paradigma comunicacional, porém, essa salutar renovação epistemológica, no caso da literatura, fê-la diluir-se entre os conteúdos das práticas de leitura e escrita. Isso deu ao literário valor ambíguo na proposta curricular, pois, se como vimos anteriormente, ele é exaltado em sua especificidade e importância formativa, ao mesmo tempo, parece sofrer uma penalização pela necessidade curricular de fazer o estudante compreender o uso social da diversidade de gêneros [...] (Fritzen, 2018, p. 105-106).



Como afirma a autora, não se pode negar que os PCNs foram um divisor de águas para o componente curricular da Língua Portuguesa. No entanto, a literatura foi diluída e, na BNCC, essa diluição permanece. O estudo comparativo de Fritzen (2018) não foi realizado considerando a BNCC, mas faz-se necessário destacar que o referido documento dialoga com os anteriores e o status da literatura permanece como subcomponente

da Língua Portuguesa, muito embora, reorganizado em campo de atuação.

Observando de forma acurada para o tratamento da literatura na BNCC, percebemos uma reordenação dos gêneros já sugeridos nos PCNs, além da inserção de outros gêneros análogos aos avanços tecnológicos. Esses gêneros foram distribuídos em campos de atuação e deverão ser explorados segundo a abordagem discursiva bakhtiniana da linguagem.

Os campos de atuação são áreas de uso da linguagem, da vida diária, que ganham destaque e têm a mesma importância dos eixos temáticos na ordenação dos objetos e habilidades que devem ser desenvolvidas. Nessa reestruturação um dos campos é o artístico literário. Logo, é preciso concordarmos e reiterarmos o que citamos anteriormente sobre o que afirma Leitão (2021) sobre a literatura possuir características, metodologias, abordagens em relação ao tratamento/investigação de texto e orientações epistemológicas diferenciadas do componente curricular Língua Portuguesa.

Assim, diante da necessidade de levantarmos uma bandeira de resistência, é preciso garantir, na construção curricular, no Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas, uma proposta que possa garantir um ensino de literatura e que ela não seja negligenciada, segundo o



estudo de Fritzen nos PCN e por sua vez se estendem a BNCC

Como se deve ler um texto literário de modo a reconhecer essa qualidade que o diferencia? Essas questões ficam em suspenso nos PCN (Brasil, MEC, 1997), cuja ênfase parece recair mais sobre a importância do contato com a heterogeneidade textual como princípio curricular. Isso dilui a literatura como um gênero entre os demais, diluição que pode ainda ser atestada quando se observa que entre os 16 valores e atitudes que são relacionados como desejáveis nas práticas de linguagem, em apenas uma vez, e mais uma vez, a literatura é referida de modo explícito como fenômeno cultural: “Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil, MEC, 1997, p. 64 *apud* Fritzen, 2018, p. 106).



O autor ratifica o negligenciamento para com o ensino de literatura quando afirma que a ênfase nos documentos já mencionados dilui a literatura entre os demais gêneros sem que se chame atenção para as especificidades, os procedimentos e os avanços importantes das pesquisas no campo literário.

No entanto, um dos pressupostos fundamentais da concepção bakhtiniana de linguagem que anima nos PCN e, por sua vez na BNCC

“é que não existe o eu sem o outro e é em relação a esse outro que nos constituímos numa atitude responsiva mais ou menos comprometida” (Fritzen, 2018, p. 106).

Dito isso, acreditamos ser necessário amplo diálogo entre pesquisadores, educadores e governantes estaduais e municipais para estabelecer debates e formações continuadas que ofereçam e garantam o direito a vivências literárias de qualidade nas instituições escolares.



#### **4 UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LITERATURA**

Rouxel (2013) discute os aspectos metodológicos de ensino da literatura e relata os avanços das pesquisas que afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Isso nos alerta para o fato de que é necessário estar em constante contato com essas pesquisas, se quisermos garantir que a literatura não seja meramente coadjuvante. Sobre o exposto, a autora nos diz

pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de

um sujeito leitor livre, responsável e crítico — capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção — que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura (Rouxel, 2013, p. 20).

De fato, não podemos discordar de Rouxel (2013), pois, antes de tudo, é necessário, ao abordarmos o campo artístico literário, termos clareza dos objetivos que pretendemos alcançar. Contudo, é pertinente dizer das dificuldades que deverão ser ultrapassadas, para que, o que propõe Rouxel (2013), seja atingido na sua totalidade. Um leitor crítico, antes de o ser, precisa ser leitor e, nesse aspecto, somente, já incide uma série de obstáculos para a escola pública.

Um sujeito autônomo, crítico e responsável é o leitor ideal. Além dessas características, ainda é necessário que seja sensível. Que trabalho deve ser realizado para que o fruto desse processo seja o desenhado pela autora? Rouxel (2013) responde a essa indagação

Essa formação resulta da sinergia de três componentes, que são a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em ‘comunidade interpretativa’ (FISCH, 2007), a literatura ensinada



— textos e obras — e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior (Rouxel, 2013).

Assim, a construção do leitor deve considerar saberes de três ordens: saberes sobre textos, saberes sobre si mesmo e saberes sobre a própria atividade lexical. A autora relata que o jovem já tem em seu arcabouço noções, saberes dos textos com os quais teve alguma aproximação nos anos iniciais de escolarização. Essas experiências com narrativas se sedimentam e são guardadas na memória. O conhecimento do gênero, da poética e do funcionamento dos discursos são adquiridos à medida que leituras são experienciadas.

Uma observação que nos ajudará muito para realizarmos o trabalho com a literatura, que resultará no elemento de segunda ordem, os saberes sobre si mesmo, é provocar, no ato da leitura, a expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento assumido, “a afirmação de uma subjetividade em ato de leitura” (Rouxel, 2013, p. 21). Essa deve ser uma estratégia recorrente na didática do professor, ou seja, cabe ao professor impulsionar a criança, o jovem e/ ou mesmo o adulto a expressar seus pensamentos pessoais, suas emoções a cada leitura literária realizada.



Outro aspecto é o metodológico, que envolve os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos: aqueles que regem a “cooperação interpretativa” (Eco, 1985 *apud* Rouxel, 2013, p. 22). Com essa afirmação, a autora sugere que, a partir do recurso do texto e da arbitragem dos pares, os alunos compreendem que existem várias formas de ler e que uma leitura socializada possui regras.

Dessa forma, o espaço ecológico de sala de aula representa esse lugar intersubjetivo de diálogo interpretativo e polissêmico. Dentre outras contribuições, ao estar atento a esses aspectos, o professor mediador seria o responsável por converter a sala de aula num lugar de debate, de múltiplas interpretações, ou seja, num



“espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos ‘textos de leitores’, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto de negociação, ao menos de um consenso” (Rouxel, p. 23).

Ao pensarmos na metodologia para o ensino de literatura não podemos desconsiderar a sua função estética, pois ela permite o gozo, o prazer, a fruição. Para alcançar esse propósito a escola deve esquecer a pedagogização dos livros, uma vez que só é literatura se a função estética se sobressair à pedagógica, pois “somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa” (Souza, Feba, 2011, p. 80).

Por fim, o momento da seleção das obras que deverão ser indicadas pelo professor é muito especial e crucial ao mesmo tempo, pois essa escolha pode impactar positivamente ou não o trabalho literário com a turma. Então, para obtermos êxito com o trabalho literário, é importante que o professor também seja um sujeito leitor que, ao invés de se amparar, exclusivamente, nos manuais didáticos, seja ele mesmo leitor e crítico de obras literárias e considere, para efetivar o trabalho com o campo de conhecimento artístico literário da sua turma, aspectos como: idade, interesses, diversidades de obras literárias pertencente ao acervo da escola, diversidade de gêneros com os quais o aluno mais se identifica, dinâmicas de socialização das obras lidas, debates de opinião, antecipar as dificuldades dos alunos diante de determinada obra rumo a maturidade literária.



## **5 EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA: DUAS VIVÊNCIAS**

A partir de agora, apresentaremos, a título de ilustração, dois trabalhos que promoveram a leitura literária em escolas, uma pública e uma outra particular, sendo uma no interior de Alagoas e a outra no interior de Pernambuco: piquenique literário e gincana literária. A escolha por duas escolas em estados diferentes justifica-se pela necessidade de perceber a importância que a leitura

ra literária tem em realidades distintas, observando que, quando existe vontade e interesse por parte dos professores e direção escolar, não importa se a escola é pública ou privada em regiões de classe alta ou baixa, mas a resistência e vontade de fazer o trabalho com a leitura perpassa fronteiras e classes sociais.

## 6 PROJETO GINCANA LITERÁRIA

O projeto Gincana Literária teve como objetivo despertar nos estudantes o prazer pela leitura literária presentes em narrativas ficcionais de mistérios, romances e dramas, desenvolvendo o letramento crítico e práticas educacionais capazes de ultrapassar os muros da escola.

A gincana foi desenvolvida em uma escola particular confessional, localizada no município de Bom Conselho-PE, com um total de 140 estudantes das turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental. O projeto ocorreu no ano de 2020, com uma duração de 2 (dois) meses, em que, durante a sua excursão, foi realizado um cronograma de atividades a ser vivenciado por todas as turmas participantes do projeto. A gincana ocorreu em plena pandemia do COVID-19, por esse motivo, foi realizada por meio de canal de *Youtube* da escola<sup>9</sup>. A gincana literária virtual



9 <https://www.youtube.com/watch?v=fLmAZqf0XXA> (link de acesso ao evento 1º dia); <https://www.youtube.com/watch?v=brGGw-VSXHMk> (link de acesso ao evento 2º dia).

teve a mediação de professores não só de Língua Portuguesa, mas também das várias áreas do conhecimento, a saber: o professor de Língua inglesa, a professora de ciências, o professor de história e os professores de Língua Portuguesa. As atividades foram desenvolvidas e planejadas por todos os professores, e, mesmo aqueles que não participaram diretamente, fortaleceram por meio de incentivo e motivação a participação dos estudantes. Os pais dos alunos da escola também participaram e assinaram o termo de autorização de uso de imagem e voz.



A escolha das obras<sup>10</sup> trabalhadas na gincana foi realizada pelos estudantes com dois meses de antecedência, por meio de uma enquete, e os livros mais votados por cada turma foram apresentados na gincana, com a seguinte ordem de indicação: 6º anos (Malala, O Pequeno Príncipe, Dom Quixote em quadrinhos, Matilda), 7º anos (Alice no País da Maravilhas, Alice Através do Espelho, Os Miseráveis, O menino Maluquinho, Enola Holmes e, para o 8º ano (PS. Ainda te Amo, Harry Potter e a pedra filosofal, O verão que mudou minha vida).

Organização das provas para a gincana, objetivos e regras. Provas da gincana literária

---

10 A escolha das obras foi realizada pelos estudantes, por meio de enquetes, para assim, escolherem obras que possam despertar sua curiosidade e criticidade.

### Quadro 1 – Provas da gincana

PROVAS	OBJETIVO	REGRAS
Confecção de um cartaz e capa virtual que apresente características da obra /autor.	Unir imagem e palavra fazendo uma relação coerente entre o verbal e o não-verbal.	Estes devem ser enviados para comissão e serão submetidos à aprovação do público através de likes
Apresentação de uma música cantada pelo grupo ou convidado.	Relacionar e identificar a ideia central da obra e localizar essa temática em uma música	Deve apresentar a ideia centrada da obra no grupo e contata por convidado ou aluno.
Criação e apresentação de paródia que apresente características da obra do autor.	Parodiar a temática da obra.	Apresentar a letra elaborada pelos estudantes do grupo, deve ser cantada ou apresentada pelo estudante do grupo
Resenhar com objetividade e coesão os aspectos principais da obra em estudo.	Gravar um vídeo com 5 minutos que apresente as ideias centrais da narrativa e o seu enredo.	Apresentar uma resenha do livro em vídeo. Tempo máximo de 5 min.
Caracterização das personagens. O estudante deve durante a videoconferência falar sobre as personagens da narrativa em estudo.	Contextualizar historicamente, culturalmente, psicologicamente e socialmente as personagens	Apresentar ao vivo durante a realização da gincana ou gravar um vídeo.
Apresentação de uma receita culinária que represente a obra estudada.	Fazer uma receita que seja análoga às personagens principais.	Mostrar o passo a passo da receita através de um vídeo, explicar os aspectos sociais e culturais da obra.



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Os grupos organizaram suas atividades antecipadamente e enviaram para a equipe de professores. No dia da exposição, todas as equipes estavam online acompanhando a apresentação do evento e alguns participantes da gincana literária entraram ao vivo para apresentar as personagens escolhidas. O momento de interação foi rico e produtivo, os alunos de toda escola, pais e professores acompanharam o evento.

Após a atividade, foi organizado um formulário de satisfação sobre o evento e as atividades propostas. Dentre os questionamentos em relação à Gincana Literária estava o seguinte: *Você acredita que participar desse tipo de atividade ajuda em sua vida de leitor?*

Em nosso formulário, recebemos 99 respostas dos participantes do estudo e todos manifestaram satisfação em participar da gincana literária virtual e afirmaram que ela contribuiu para aguçar novas leituras. Destacamos algumas respostas dos estudantes: *“sim, pois consegui conhecer o trabalho de escritores que ainda não conhecia ou não tinha motivação para ler”* (aluno do 8º ano); *“Sim, acredito que mostra que várias obras podem despertar o interesse”* (aluno do 9º ano); *“sim, porque dá mais ânimo para continuar lendo”* (aluno do 7º ano); *“Sim. É um evento maravilhoso, para quem gosta, principalmente. Podemos vivenciar experiências diferentes com apenas um livro, e partilhar histórias incríveis”* (aluno do 6º ano).



A metodologia utilizada e a interação entre os grupos de trabalho, mesmo de maneira virtual, pode ser considerada uma prática de resistência e resiliência ao momento pelo qual os estudantes estavam passando. Diante dessas prerrogativas, a gincana literária virtual buscou descortinar algumas metodologias engessadas e, assim, propor atividades que estimulassem a leitura literária alinhada à criatividade digital tão inerente aos atuais contextos dos estudantes.

Os resultados positivos da gincana literária foram perceptíveis pelos professores e pais que, por sua vez, relataram a importância do desenvolvimento de atividades diversificadas, as quais descortinaram novas práticas do fazer literário em sala de aula.



## 7 PIQUENIQUE LITERÁRIO

O Piquenique Literário emergiu como resultado da iniciativa do grupo de estudo dedicado à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Reconhecendo a necessidade de diversificar as abordagens pedagógicas, a fim de despertar o interesse dos alunos pelos estudos e melhorar seu desempenho no exame, desenvolvemos o conceito e a prática do Piquenique Literário. Inicialmente programado para ocorrer quinzenalmente nas turmas do terceiro ano, o sucesso e a crescente adesão dos alunos ao evento levaram à sua expansão para

grande parte das turmas da escola. A aceitação entusiástica dos alunos e o interesse gerado pelo Piquenique Literário destacam sua eficácia como uma estratégia pedagógica inovadora e promissora.

O piquenique literário na escola foi uma atividade de extrema relevância, especialmente para os alunos que estavam se preparando para o Enem. Essa experiência se revelou incrivelmente significativa, pois permitiu que os alunos desempenhassem um papel ativo, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem. Além disso, a atividade proporcionou a eles a oportunidade de destacar e compartilhar aquilo que já sabiam sobre seu universo cultural e social, enriquecendo, assim, o aprendizado coletivo.

Dessa forma, o piquenique literário não apenas estimulou o gosto pela leitura, mas também promoveu a construção de conhecimento a partir das experiências individuais dos alunos, fortalecendo a aprendizagem e a interação entre colegas.

Obras literárias trabalhadas no piquenique literário: *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai com Patricia McCormick; *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana; *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank. Séries trabalhadas: *Anne with an E, Maid*, etc. Filmes apresentados: *O menino que Descobriu o*



Vento; Vida Maria; O Lado Bom da Vida; Mãos Talentosas; Extraordinário; À Procura da Felicidade; As Vantagens de Ser Invisível; Por Lugares Incríveis; Sete Vidas; Milagre na Cella 7; O Impossível; Confissões de uma Garota Excluída; Como Estrelas na Terra; O Auto da Compadecida, Escritores da Liberdade; etc. Além desses, documentários e músicas também foram trabalhadas.

Essa abordagem foi eficiente para construir o repertório social e cultural na redação do Enem, bem como na resolução de questões da prova e para a vida. “As Vantagens de Ser Invisível” aborda a adolescência, relações de amizade e saúde mental. “Eu Sou Malala” trouxe à tona educação, ativismo e igualdade de gênero. “Quando me descobri negra” explorou identidade racial e racismo. “Triste Fim de Policarpo Quaresma” destacou a crítica social e o nacionalismo. “O Cortiço” abordou realismo, desigualdade social e representação da miséria. “Sete Vidas” explorou redenção, doação de órgãos e relações humanas. “O Jeremias” discutiu identidade étnica, diversidade cultural, altas habilidades e preconceito, entre outras. Cada obra trouxe uma perspectiva única sobre temas relevantes, estimulando reflexões profundas.

Com essa proposta, explicamos para os estudantes o que era o Repertório sociocultural na Redação do Enem, que é uma informação externa utilizada para enriquecer a discussão; o qual inclui fatos, citações, experiências



que suportam argumentos e que ajuda na sustentação das ideias do autor.

O **repertório na redação** tem a finalidade de colaborar com a discussão que está sendo construída. Segundo a Cartilha dos Corretores do Enem 2019, esse elemento *“configura se como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante”*. Como o Enem trabalha problemas atuais, os repertórios tendem a estar presentes no conhecimento de mundo do aluno e ajudam na defesa do ponto de vista apresentado no texto.

Considerando esses dados, a comunidade escolar sentiu a necessidade favorecer a ampliação da competência leitora dos estudantes utilizando os gêneros literários como contribuição para o desenvolvimento do seu repertório cultural e promoção de eventos de letramento e estipulou como objetivos específicos: ampliar o repertório literário, compartilhar experiências leitoras, estabelecer relações com outros livros, outras épocas/lugares e autores diferentes e valorizar a leitura literária sem usá-la como pretexto.



## Quadro 2 – Como organizar um piquenique literário

### Etapas do desenvolvimento do projeto

#### 1ª etapa

Incentive a escolha de livros para leitura compartilhada.

#### 2ª etapa

Prepare um local diferente do habitual para as leituras compartilhadas;

#### 3ª etapa

- Sugira a criação de discussões informais sobre os livros.
- Explique a importância de debates para explorar diferentes perspectivas.
- Destaque como os debates podem aprimorar o entendimento crítico.

#### 4ª etapa

- Liste os benefícios, como aprimoramento da argumentação e empatia.
- Descreva as etapas para organizar debates, como escolher tópicos e formatos.
- Sugira a criação de painéis ou grupos de discussão.
- Mostre como incentivar a participação dos alunos em debates.
- Destaque a importância do respeito às opiniões dos outros.
- Apresente casos de alunos que aprimoraram suas habilidades críticas por meio dessas atividades.
- Destaque como o posicionamento crítico beneficia a vida dos alunos.
- Convide professores de áreas diversas.
- Incentive os educadores a implementar atividades de piquenique literário e debates na escola.
- Destaque que essas atividades contribuem para a formação de alunos mais críticos e informados.



Fonte: arquivo pessoal das autoras

O Piquenique Literário proporcionou um ambiente descontraído para a discussão de livros, incentivando a troca de ideias e perspectivas entre os alunos. A Gincana Literária, por sua vez, transformou a leitura em um jogo educativo, motivando os alunos a explorarem diferentes

gêneros e autores de forma competitiva e divertida. Ambos os métodos contribuíram para o desenvolvimento de leitores proficientes, ao mesmo tempo em que promovem uma compreensão mais profunda da literatura, indo além da mera classificação em períodos literários e ressaltando a atemporalidade e a função simbólica e social das obras literárias.

Além disso, ao instigar o envolvimento ativo dos alunos e sua participação ativa na exploração de textos literários, essas abordagens inovadoras podem ser fundamentais para a formação de leitores mais críticos e apaixonados pelos livros, garantindo que a literatura desempenhe seu papel vital na educação.



## 8 CONCLUSÃO

A Literatura desempenha um papel crucial na formação humana, permitindo aos leitores refletir sobre si mesmos e o mundo ao vivenciar situações fictícias profundamente enraizadas na experiência humana. A leitura literária enriquece diversos aspectos da vida, incluindo os artísticos, culturais, sociais, políticos, cognitivos e sensoriais. Apesar dos esforços da escola, a formação de leitores proficientes tem sido desafiadora, muitas vezes devido a abordagens tradicionais centradas na periodização das escolas literárias. No entanto, métodos inovadores, como o Piquenique Literário e a Gincana Literária, têm se destacado como promissores para promover a leitura na escola.

Essas atividades estimulam o interesse dos alunos pela literatura de maneira envolvente e participativa.

Dentre as principais contribuições dos projetos desenvolvidos pelas escolas, destacamos que ambos estão garantindo o direito à literatura, ou seja, cumprindo com seu compromisso, visto que “essa responsabilidade não apenas implica assumir materiais e métodos adequados e específicos para a aprendizagem da leitura, mas também confere, ao ato de ler, características que até podem ser encontradas em outros espaços, mas que não podem faltar na escola” (Cosson, 2021, p. 19).

Além disso, as duas experiências revelam que, tanto professores, de vários componentes curriculares, como coordenadores, diretores e pais inseridos nesses momentos de leitura, quer por meio da Gincana literária virtual, quer nos encontros presenciais no piquenique literário, fizeram compartilhamentos, deram suas impressões, realizaram diálogo consigo e com os outros, ergueram a bandeira da resistência, reforçaram laços sociais e identitários e desenvolveram a competência literária.

Essas experiências reafirmam o nosso propósito com a escolha por duas escolas em estados diferentes, ratificando a importância que a leitura literária tem em realidades distintas, confirmando que, quando existe vontade e interesse por parte dos professores, da equipe gestora e da família, não importa se a escola é pública ou



privada, em regiões de classe alta ou baixa, é possível sim partilhar experiências de resistência; desse modo, a vontade de fazer o trabalho com a leitura perpassa fronteiras e classes sociais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Tânia. **Enem redações:** material de leitura. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf). Acesso em: fev. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON. Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DALLA-BONA, Elisa Maria. Letramento Literário como Forma de Resistência da Escola. **XIII Congresso Internacional da ABRALIC.** Campina Grande, UEPB, p. 1-10, 2013.

DALVI, Amélia Maria. Educação, Literatura e Resistência. **A função da literatura na escola:** resistências, mediações e formação leitora. Organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, 2021.



FRITZEN, C. Para que ler literatura: formas e limites dos encaminhamentos literários à questão. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, v. 15, n. 22, p. 47-66, 2013.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n.2 ago./dez., p. 72-91, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PADILHA LEITÃO, Alexandre. Fanfictions: experiências na promoção do Letramento Literário e autoria escolar. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/48198>.



ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia Rezende. Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; Jover-Faleiros, Rita (orgs) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

# CONTRAÇÃO DE PREPOSIÇÕES COM ARTIGOS: ESTUDO DE UM METAPLASMO POR SÍNCOPE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

*Aldo Matheus do Nascimento Silva*

*Elias André da Silva*



## 1 INTRODUÇÃO

É sabido que o fenômeno da contração de preposições com artigos definidos e indefinidos é uma problemática presente tanto nas salas de aula da educação básica, como nas do ensino superior. Nesse sentido, a partir de informações de domínio público, como alguns sites (JC Concursos e InfoEscola, por exemplo) que se debruçam a explicar o fenômeno, tem-se que: a) a contração é vista comumente, na língua, como um aspecto trivial e acontecerá quando a preposição sofrer modificações em sua estrutura fonológica ao ser unida a outra palavra; e b) na modalidade formal da linguagem, não se deve contrair preposição com artigo que encabeça o sujeito de um verbo.

Assim, tecidas essas proposições, o presente estudo é resultado de um recorte de monografia de conclusão de curso, trazendo como problema de pesquisa a contração de preposições com artigos no Português Brasileiro (PB). Desse modo, objetiva-se, com o estudo em questão, analisar ocorrências dessas contrações em produções autênticas escritas do PB, verificando, por meio dos usos, a alternância de efeitos de sentido a partir de ocorrências em textos escritos.

Com essa pesquisa, buscam-se, mais especificamente, 1) localizar usos de contrações viáveis ou não de preposições com artigos definidos e indefinidos em textos autênticos escritos; 2) identificar sentido de posse ou referência e ação decorrida em torno destas contrações; 3) verificar contextos de usos do fenômeno em textos autênticos escritos e em dados de intuição; e 4) testar possibilidades para essa contração em dados de intuição.

Nessa perspectiva, apresentam-se três hipóteses as quais poderão ser corroboradas ou não. Ei-las: 1) a ideia de posse ou referência se restringe ao fenômeno da contração de preposições + artigos definidos e indefinidos para o PB escrito; 2) a ideia de posse ou referência é bloqueada pela ausência da contração de preposições + artigos definidos e indefinidos para o PB escrito, prevalecendo a ideia de ação decorrida; e 3) a contração ou não contração de preposições + artigos definidos e indefini-



dos não garante a restrição de posse ou referência e ação decorrida<sup>11</sup>, nem é bloqueada pela ausência desse tipo de contração para o PB escrito.

Este artigo científico está organizado em cinco seções, que se interligam pelas seguintes ideias: Problematização do tema, Procedimentos Metodológicos, Apresentação, Análise e Discussão dos dados, Conclusão e Referências.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA



(1) *Está na hora do almoço começar* e (2) *Está na hora de o almoço começar*, construções desses tipos aparentam ser estruturalmente semelhantes em produções do PB. É notável também que, a partir dessas sentenças, discussões podem ser engendradas sobre o modo como são grafadas e as diferenças de sentido possíveis entre elas. Na primeira sentença, tem-se a manifestação do fenômeno da contração da preposição [de] + o artigo definido [o], resultando em [do]. Já na segunda, há a não contração, permanecendo incólumes, portanto, preposição e artigo definido, ou seja, sem serem amalgamados,

---

11 Para maiores esclarecimentos sobre os efeitos de sentido posse, referência e ação decorrida, sugere-se a consulta de: SILVA, Aldo Matheus do Nascimento. *Contração de preposições com artigos no Português Brasileiro (PB): contextos de usos e alternância de efeitos de sentido*. 2023. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2023.

embora os efeitos de sentido sejam divergentes para cada uma das construções.

Com efeito, os compêndios gramaticais normativos ao se referirem ao recurso da contração de preposições com artigos no PB o fazem de modo resumido e/ou aliigeirado, quando o fazem. Em alguns desses compêndios, por exemplo, estabelece-se uma distinção pouco elucidativa para a terminologia de base combinação e contração. Nessa perspectiva, a primeira refere-se à preposição que ligada a outra palavra não sofre redução, nem perda de fonema, enquanto a segunda materializa-se quando a categoria preposição ao ser ligada a outra palavra sofre redução ou queda de fonema<sup>12</sup> (Bechara, 2019; Cegalla, 2008).

Bechara (2019) sinaliza que se pode considerar contração somente o caso de crase e, em outros casos, diz-se que houve combinação<sup>13</sup>. O gramático ainda afirma que a NGB não se pronunciou a respeito desse caso. Bechara (2019) também apresenta uma justificativa – não muito precisa – sobre motivações para a ocorrência do

---

12 Cientificamente, o fenômeno é entendido como Metaplasmo, isto é, transformações de natureza fonética que as palavras sofrem, acontecendo diante do processo enunciativo. No caso do recurso em questão, tem-se um metaplasmo por síncope (desaparecimento de fonema no interior do vocábulo).

13 Sobre combinação, Bechara (2019) afirma que esse termo é muito amplo para ficar assim restringido. Segundo ele, a NGB, por exemplo, só emprega combinação de pronomes.



fenômeno da contração em pauta. O autor pontua que, geralmente, a ligação ou não de preposição à palavra que lhe segue depende da necessidade de garantir a clareza da mensagem, sendo, assim, respaldada por entoação especial, contudo não apresenta contextos de uso que sustentem essa assertiva.

Outras justificativas são mencionadas por Baccega (1989). A primeira delas concerne ao fato de que, segundo Baccega comumente,

“[...] o artigo definido faz parte do título: (nome de jornal, de obra literária ou científica etc.). Nesse caso, quando o título vier antecedido de preposição, não se deve fazer a contração” (1989, p. 53).

A segunda delas – é encontrada em manuais normativos – faz alusão à preposição que antecede o artigo não se relacionar com o nome que ele determina, todavia, sim, com o verbo. Assim, sendo nome o sujeito da oração, sabe-se que o sujeito, no PB, não pode ser preposicionado (Baccega, 1989). No entanto, são perceptíveis lacunas concernentes a explicações teóricas consolidadas sobre o recurso no que tange aos efeitos de sentido posse, referência e ação decorrida – ligados à (não) contração – bem como quais mecanismos regulamentam esse objeto na língua em uso de falantes e os diferentes efeitos de sentido.



No tocante ao aporte teórico utilizado, este estudo está ancorado, sobretudo, em Bechara (2019), Cegalla (2008), Baccega (1989), que apresentam considerações relevantes para o debate da problemática em questão. Além disso, tendo em vista a necessidade de um entendimento mais acurado sobre o assunto, esta pesquisa justifica-se como relevante por abordar temática ainda pouco elucidada no que tange à sistematização de estudos divulgados, nesta seara, de acordo com a literatura disponível e consultada *a priori*. Da mesma forma, evidencia, ainda que minimamente, uma descrição mais sistemática sobre o fenômeno em estudo, contribuindo para o campo teórico – Descrição e Análise Linguística; além de prover discussão sobre um aspecto de língua materna perceptível em diversas interações e situações sociocomunicativas sem restrição de serem monitoradas ou não.



### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os Procedimentos Metodológicos dessa pesquisa são de cunho qualitativo, detendo-se à qualidade, à interpretação e à descrição linguística do recurso citado, não elegendo o método quantitativo como instrumento para a análise dos dados, tendo em vista que há replicabilidade de suas estruturas. Em acréscimo, destaca-se que a natureza da presente pesquisa é considerada como básica (Paiva, 2019), visto que objetiva aumentar o co-

nhecimento científico acerca da contração de preposições com artigos no PB, não possuindo como finalidade a aplicação de tal conhecimento à sala de aula ou à resolução de problemas, por exemplo.

No atinente ao gênero, é caracterizada como teórica à medida que se propõe a estudar teorias, bem como construir ou, ainda, modificar uma teoria, contribuindo, assim, com novos conceitos (Paiva, 2019) – como é o caso da Descrição Linguística sobre o fenômeno da contração de preposições com artigos definidos e indefinidos no PB. É pertinente salientar ainda que, quanto às fontes de informação, essa pesquisa é entendida como primária (Paiva, 2019), tendo em vista que todos os dados foram coletados pelos próprios pesquisadores (em mídias e outras fontes) para a composição de seu *corpus* de análise. Por fim, quanto aos objetivos da pesquisa<sup>14</sup>, pode-se classificá-la como explicativa, pois pretende identificar e explicar os fatores que contribuem para a ocorrência e para o desenvolvimento do fenômeno (Gonsalves, 2003 *apud* Paiva, 2019) da contração de preposições com artigos.

Além disso, *grosso modo*, pode-se definir os procedimentos metodológicos, desta pesquisa, em duas etapas: 1) Revisão de literatura no concernente ao que alguns

---

14 Nessa seara, entenda-se “objetivos da pesquisa” no que tange às subclassificações propostas por Paiva (2019, p. 13-14) em: 1) Pesquisa Exploratória, 2) Pesquisa Descritiva, 3) Pesquisa Explicativa e 4) Pesquisa Experimental.



estudos de cunho normativo abordam sobre o fenômeno investigado; e 2) Coleta, seleção, organização e testagem dos dados, focalizando os efeitos de sentido provocados a partir da (não) utilização do fenômeno em pauta.

Nessa perspectiva, foram coletados ao todo trinta dados de contextos mais monitorados e contextos menos monitorados, sendo aqueles mais formais e esses menos formais, respectivamente. No entanto, visando à composição do *corpus*, foram selecionados para a análise somente vinte e sete dados<sup>15</sup>, haja vista serem mais representativos do recurso em questão. Como supracitado, todos os dados são da modalidade escrita do PB e foram coletados no período de um ano, compreendendo outubro de 2021 a outubro de 2022.

Os dados são oriundos de mídias, como conta comercial no *Instagram* e sites de notícias com circulação nacional (Acessa.com, Exame, IG Último Segundo, MSN e TV Foco) e oriundos de outras fontes mais acadêmicas (artigo científico, livros físicos, monografia), estas para os dados mais monitorados e essas para os menos monitorados. Assim, os dados coletados possuem conteúdos diversificados (futebol, Língua Brasileira de Sinais – LI-

---

<sup>15</sup>Saliente-se que os três dados não inclusos para a análise possuem a mesma configuração estrutural em alguns contextos. Desse modo, como esses dados seguem a mesma configuração estrutural e contextual, realizou-se o recorte metodológico para a composição do *corpus*.



BRAS, política, saúde etc.). É importante destacar que não houve, desde o início da pesquisa, o estabelecimento de parâmetros quanto à padronização única de fonte de coleta (mídias ou outras fontes), tendo em vista, por escolha, se adotar tal procedimento visando perceber como o fenômeno se comporta nos dois espaços de uso da escrita.

Após a coleta de dados, realizou-se a seleção e organização dos dados, já visualizando a disposição desses em alíneas e em dois quadros – enquanto resumo das discussões – haja vista se considerar mais adequada essa forma de apresentação no concernente à visualização panorâmica desses. Os quadros resumo estão divididos em dois grupos: dados oriundos de mídias e dados oriundos de fontes mais acadêmicas. Este procedimento metodológico múltiplo possibilitou observar o fenômeno em manifestação em contextos escritos distintos.

Nos quadros, constam alguns elementos (da esquerda para a direita), a saber: Elemento Anteposto (palavra anterior ao recurso); Elemento Relacional (subdividindo-se em contração e não contração); Elemento Posposto (palavra posterior ao recurso); e Efeitos de Sentido (ação



decorrida<sup>16</sup> e posse<sup>17</sup> ou referência<sup>18</sup>). Essas indicações podem ser verificadas em “A vida **do** professor é triste”<sup>19</sup>. Outrossim, nesta sentença, como Elemento Anteposto, tem-se [vida], sendo esse elemento mais dominante em relação aos demais; como Elemento Relacional, visualiza-se a preposição [de] contraída com artigo definido [o] – do – entendida como elemento transpositor, conforme a assertiva de Azeredo (2013); como Elemento Posposto, evidencia-se [professor], estando, assim, como elemento mais dominado em relação à preposição [de].



#### **4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nessa seção, são apresentados, analisados e discutidos os dados coletados em mídias, a saber: conta comercial no *Instagram* e sites de notícias com circulação nacional (Acessa.com, Exame, IG Último Segundo, MSN e TV Foco). Para fins organizacionais, a análise está disposta em alíneas dado a dado, em alguns casos, e, em outros, por agrupamento de dados.

---

16 Entenda-se “ação decorrida” como uma ação em desenvolvimento.

17 Entenda-se “posse” como uma relação de pertencimento entre elementos anteposto e posposto com traço Animado e +Animado, isto é, -Humano e +Humano.

18 Entenda-se “referência” como o processo de colocar os termos anteposto e posposto da construção em ponto de referência, relação.

19 Dado de intuição.

#### 4.1 DADOS ORIUNDOS DE MÍDIAS

Como já mencionado, todos os dados são de escrita, haja vista o fenômeno da contração de preposições com artigos definidos e indefinidos no PB não ser distinguido na oralidade para os efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida, de acordo com hipóteses, para ouvintes menos exigentes. Contudo, há tipos de contrações que, mesmo sendo escritas, não irão interferir para os efeitos de sentido analisados neste estudo, tendo em vista que realizam outro efeito de sentido, como visualizado a seguir:

- (1) “A algema foi comprada **para o** caso dos senadores ‘não aceitarem aquilo que vou falar’” (dado 1<sup>20</sup> do quadro 1)
- (2) “O conteúdo das vacinas utilizadas atualmente contra a covid-19 é bem conhecido. É o caso daquelas baseadas em mRNA, como os produtos de Pfizer/BioNTech e Moderna, bem como de todas as outras, inclusive as usadas **para as** demais doenças infecciosas” (dado 10).

No concernente à construção (1), percebe-se a não contração, nessa construção, em que a preposição [para] não se contrai com o artigo definido [o]. Nesse contexto, a (não) contração vai ser opcional, haja vista não implicar nos efeitos de sentido ação decorrida, posse ou referên-

---

20 Esta numeração – dado 1 – se refere à ordem de disposição presente no quadro 1, bem como para os demais dados.

cia, mas, sim, de finalidade<sup>21</sup> – esse último não sendo objeto de investigação aqui. No entanto, pode-se dizer que a opcionalidade da não contração, nesse caso, está associada a um maior grau de formalidade e a contração está relacionada a um menor grau de formalidade a depender do gênero pelo qual ela se materialize.

Ademais, em (2), é encontrada a não contração da preposição [para] com o artigo definido [as] em [usadas para as]. Novamente, como em (1), pode-se dizer que a (não) contração – e mais precisamente a preposição [para] – não vai implicar nos efeitos de sentido anunciados neste estudo, visto que o efeito de sentido realizado é de alvo, ou seja, as vacinas são utilizadas objetivando um fim – “para as demais doenças infecciosas”. Igualmente, poder-se-ia ter [usadas pras], configurando, mais uma vez, um grau de informalidade como já visto, também, em (1). Diferentemente de (1) e (2), em (3) constata-se a contração da preposição [de] com o artigo definido [os]: (3) “[...] Caso **dos** senadores ‘não aceitarem aquilo que vou falar’” (dado 2).

Nessa sentença (3), tem-se a contração [de + os] materializada em [dos] que, estando amalgamada, seria dotada do efeito de sentido posse ou referência – conforme uma das hipóteses deste estudo. No entanto, per-

---

21 Sendo a oração classificada como Subordinada Adverbial Final.

cebe-se uma inadequação nesta construção [caso dos<sup>22</sup> senadores aceitarem aquilo que vou falar]. Mesmo tal sentença sendo dotada de elementos anteposto com traço -Animado [caso] e posposto com traço +Animado [senadores], a relação que se estabelece não é de posse, visto que não são os senadores que possuem um caso ou estão provocando um caso, mas são inseridos em um caso por alguém do discurso.

Embora estruturalmente e foneticamente tenha sido realizada a contração em (3), o efeito de sentido, nesse contexto, é de ação decorrida, sendo necessário o desmembramento da contração, resultando em [Caso de os senadores não aceitarem aquilo que vou falar]. Em acréscimo, se o produtor do texto tivesse enunciado [Caso dos senadores], sem complementação verbal mais à direita, poder-se-ia ter os efeitos de sentido posse ou referência, levando-se em consideração que o comportamento de contração está relacionado, conforme hipótese da pesquisa, à posse ou à referência.

Ademais, observem-se, por exemplo, as construções:

---

22 Inclusive, o serviço de Inteligência Artificial do *Word* já marca, em alguns contextos, a inadequação quanto à contração de preposições com artigos definidos e indefinidos. Assim, essa ferramenta, não obstante sua limitação, pode auxiliar falantes em suas variadas produções textuais escritas, devendo haver testagens quanto aos mais diversos contextos.

(4) “Muito se fala sobre a possibilidade **de o** presidente Jair Bolsonaro ser julgado no Tribunal Penal Internacional, em Haia, por conta da sua atuação durante a pandemia do novo coronavírus” (dado 3)

(5) “O ex-presidente fez afirmações sobre a importância **de o** PT voltar ao poder e, acima de tudo, retornar com uma bancada expressiva na Câmara e no Senado” (dado 4)

(6) “Existe o risco **de o** RNA da vacina se integrar ao meu genoma e modificá-lo” (dado 6).

Visualiza-se, nessas construções, a não contração da preposição [de] + o artigo definido [o], corroborando o efeito de sentido ação decorrida – conforme já marcado nessas sentenças – além de evidenciar a sua adequação estrutural e semântica. É importante destacar, que em (4), (5) e (6), tem-se os substantivos abstratos [possibilidade], [importância] e [risco], respectivamente. Note-se que após cada um desses substantivos abstratos encontram-se os Complementos Nominais (CN) [de o presidente], [de o PT] e [de o RNA] os quais complementam os substantivos abstratos supracitados, podendo confirmar, *a priori*, a ideia de não posse (de CN), além de evidenciar o efeito de sentido ação decorrida (de não contração). *A posteriori*, tem-se a construção (7):

(7) “Essa situação, por sua vez, permitiu o desenvolvimento em tempo recorde **de uma** importante quantidade de vacinas para fazer frente ao coronavírus” (dado 5).



No que tange à sentença (7), visualiza-se a não contração da preposição [de] com o artigo indefinido [uma], embora, nesse contexto, a contração [duma] – concebida como menos formal – seja possível, adotando-se o efeito de sentido referência entre [tempo recorde] e [importante quantidade]. Assim, poder-se-ia afirmar, por haver a não contração, que o efeito de sentido seria ação decorrida, haja vista estar presente, nesse período, a oração mais à direita [para fazer frente ao coronavírus<sup>23</sup>]. Importa salientar sobre essa afirmação que a oração referida não atua no domínio dos termos implicadores, isto é, termo anteposto [tempo recorde] e termo posposto [importante quantidade], todavia no verbo gerador da sentença [permitiu], não interferindo nos efeitos de sentido cotejados neste estudo.<sup>24</sup>



Em acréscimo, observem-se as construções (8), (9) e (10):

(8) “Seria algo parecido com o manual de instruções que contém as etapas da montagem **de um** móvel” (dado 7).

(9) A proteína viral será aquela que desperta o nosso sistema imunológico e permitirá o aparecimento **de uma** resposta e de uma memória de defesa específica contra essa proteína” (dado 8).

---

23 Sendo classificada como Subordinada Adverbial Final.

24 Sentenças como essa podem engendrar discussões mais aprofundadas em estudos *a posteriori*.

(10) A proteína viral será aquela que desperta o nosso sistema imunológico e permitirá o aparecimento de uma resposta e **de uma** memória de defesa específica contra essa proteína” (dado 9).

Em (8), (9) e (10), verifica-se a não contração da preposição [de] + os artigos indefinidos [um, uma, uma, respectivamente]. Assim, percebe-se nas construções [montagem de um móvel] (8), [aparecimento de uma resposta] (9) e [e de uma memória] (10) que a (não) contração de preposições com artigos não vai implicar nos efeitos de sentido investigado neste estudo. Desse modo, podem, facilmente, ser contraídas [dum móvel], [duma resposta] e [duma memória], embora esse tipo de contração evidencie, ainda que minimamente, um grau de formalidade menor em relação à não contração, como já visto.

Ainda nessa perspectiva, é importante destacar que, de acordo com os dados analisados até agora neste estudo, a presença de artigos indefinidos, nos contextos apresentados com a preposição [de], denota opcionalidade para contração ou não contração. Nesse sentido, ratifica-se que essa opcionalidade não interfere para diferenças nos atos de fala analisados, podendo ser engendrada uma nova hipótese para a pesquisa a partir de dados com essa configuração estrutural.



As sentenças (11), (12) e (13) evidenciam a não adequação da contração e a implicação dessa inadequação estrutural e semântica para efeitos de sentido:

(11) “Na tela da Globo, após a perda, Jô Soares fez uma homenagem ao herdeiro e lamentou o fato **da** vida ter tomado rumos inversos, já que um filho geralmente não morre antes dos pais” (dado 11).

(12) “A ação foi uma iniciativa do partido Rede Sustentabilidade para entender a necessidade **do** médico precisar prescrever vacina contra a Covid-19 para crianças de 5 a 11 anos, além de um ‘termo de consentimento livre esclarecido’” (dado 13).

(13) “Após a festa desta quarta-feira (17), a probabilidade **do** cearense ter sentimentos românticos pelo amigo ganhou força nas redes sociais e gerou debates” (dado 15).

Com (11), (12) e (13), nota-se que a contração da preposição [de] + os artigos definidos [a, o, o], resultando [da], em (11), e [do], em (12) e (13), indicaria, por estarem amalgamados, uma relação de posse ou referência, tendo em vista as hipóteses desta investigação científica. Todavia, o efeito de sentido das construções é de ação decorrida, uma vez que em [fato **de** a vida ter tomado rumos inversos]<sup>25</sup> (11), [necessidade **de o** médico precisar

---

25 No entanto, se a construção fosse “Isso é fato da vida” (dado de intuição), ter-se-ia a contração com o ato de fala “referência”, colocando em ponto de relação os termos anteposto [fato] e posposto [vida].



prescrever vacina] (12) e [probabilidade **de o** cearense ter sentimentos românticos] (13), as ações estão em desenvolvimento, pressupondo, assim, a presença de uma oração posposta mais à direita à não contração.

Atrelado a isso, um fato pertinente para se discutir são os casos de contrações de preposições com artigos no PB em contextos sintáticos de complementação nominal em situação oracional mais à direita. Observem-se os dados (14), (15) e (16):

(14) “[...] a nova onda de Covid no Reino Unido disparou todos os alarmes e destacou a necessidade **dos** clubes em contar com um grande elenco para o restante da temporada” (dado 12).

(15) “Em entrevista à imprensa nesta quinta-feira (3), Mondego lamentou a falta de informações mais detalhadas e disse ver uma tentativa **dos** suspeitos de ‘justificar a barbárie’” (dado 14).

(16) “[...] ‘punição pela irresponsabilidade **do** hotel em não esterilizar a banheira de hidromassagem de maneira adequada’” (dado 16).

Em relação às construções (14), (15) e (16), são visíveis a contração da preposição [de] com o artigo definido [o(s)]. Nessas sentenças, o desmembramento é necessário [de o(s)], pois o efeito de sentido realizado é de ação decorrida, não obstante ter sido realizada a contração em [necessidade dos clubes **em** contar com um grande elen-



co] (12), [tentativa dos suspeitos **de** ‘justificar a barbárie’] (14) e [irresponsabilidade do hotel **em** não esterilizar a banheira de hidromassagem] (16).

Na sentença (14), não são os clubes que possuem a necessidade, contudo alguém que possui a necessidade de os clubes em fazerem algo, neste caso, de contarem com um grande elenco. Igualmente em (15), não é a tentativa dos suspeitos (não há relação de posse ou referência), mas de alguém exterior ao discurso para que os suspeitos justifiquem a barbárie. Nesse sentido, em (16), tem-se que a irresponsabilidade não é do hotel, no entanto de alguém responsabilizá-lo por não ter esterilizado a banheira.

Note-se que nestes dados (14), (15) e (16), há contextos de complementação nominal em que se evidencia a relação de não posse, logo, de ação decorrida. Assim, pode-se mencionar que quando se tem posterior à preposição do CN uma oração, tal preposição restringirá a contração [de +o(s)]. Se a construção fosse [necessidade **do** juiz<sup>26</sup>], por exemplo, isso em nada afetaria a sentença, justamente por não haver uma situação oracional mais à direita do elemento posposto [juiz], podendo tal assertiva ser apontada como uma restrição para a contração da preposição [de] com artigos definidos no PB escrito.

Em acréscimo, são apresentadas (não) contrações com locuções prepositivas:

<sup>26</sup> Dado de intuição.



(17) “Antes **da** bola rolar, o Maracanã receberá uma festa preparada pela CBF” (dado 17).

(18) “Apesar **de o** presidente Jair Bolsonaro (PL) citar no debate neste domingo (16) que um game educacional adotado pelo governo alfabetizaria crianças em seis meses, o MEC (Ministério da Educação) nem sequer tem estudos de eficácia do aplicativo no aprendizado” (dado 18).

No atinente ao dado (17), evidencia-se a contração da locução prepositiva [antes de] + o artigo definido [a], engendrando [antes da]. Outrossim, o ato de fala realizado é de ação decorrida, isto é, [antes de a bola rolar], conquanto haver, na construção, a inadequação do ato de fala posse ou referência. Se a sentença fosse, por exemplo, assim textualizada [Faça o jantar antes da Fernanda<sup>27</sup>], o efeito de sentido posse ou referência estaria explícito, todavia, não para a construção analisada em (17). Já em (18), percebe-se, com a não contração, a consonância do efeito de sentido ação decorrida [Apesar de o presidente Jair Bolsonaro (PL) citar], evidenciando sua adequação ao modo como foi redigida e ao ato de fala correspondente – ação decorrida – através de exigência verbal mais à direita do elemento relacional [apesar de].

Por fim, evidenciam-se (19) e (20):

(19) “O Graphogame foi desenvolvido **a partir dos** resultados de um estudo conduzido na Finlândia em 1992 para identificar as dificuldades de alfabetização em crianças com dislexia” (dado 19).

---

27 Dado de intuição.

(20) “[...] resultados **de um** estudo conduzido na Finlândia em 1992 para identificar as dificuldades de alfabetização em crianças com dislexia” (dado 20).

Finalizando a discussão sobre os dados oriundos de mídias, há, em (19), a contração da locução prepositiva [a partir de] + o artigo definido [os], resultando em [a partir dos]. Nesse contexto de uso, percebe-se a adequação estrutural e semântica da sentença ao efeito de sentido referência. Note-se que se a construção fosse [A partir de os resultados], isoladamente, a sentença careceria da presença de uma oração mais à direita do termo relacional [neste caso, “dos”] para continuidade da ação, necessitando tal ação ser desenvolvida. Destarte, a construção fica inadequada, portanto, agramatical se não houver a adequação do recurso ao contexto de uso ação decorrida.

Já em (20), é notável a não contração da preposição [de] com o artigo indefinido [um]. Igualmente, nesse contexto, a contração seria viável, como visto também em (8), (9) e (10), resultando em [dum]<sup>18</sup> e não alterando o ato de fala posto – referência. No entanto, é importante citar que a oração [para identificar as dificuldades de alfabetização em crianças com dislexia<sup>19</sup>] não altera o ato de fala referência e nem configura o ato de fala ação decorrida por estar mais à direita do elemento relacional [de um]. Tal oração não atua, portanto, no domínio dos termos implicadores [resultados – anteposto; estudo – posposto] para a indicação dos efeitos de sentido ação decorrida,



posse ou referência<sup>20</sup>, mas, sim, sobre a locução verbal [foi desenvolvido].

A seguir, encontra-se o quadro 1 com um resumo acerca de algumas discussões patenteadas ao longo da análise dos dados oriundos de mídias:

**Quadro 1** – Dados Oriundos de Mídias

ELEMENTO ANTEPOSTO	ELEMENTO RELACIONAL		ELEMENTO POSPOSTO	EFEITOS DE SENTIDO		
	CON-TRAÇÃO	NÃO CON-TRAÇÃO		AÇÃO DECOR-RIDA	POSSE	REFE-RÊNCIA
1 <sup>21</sup>	“com-prada		caso” <sup>28</sup>	-	-	-
2	“caso dos		senadores” <sup>29</sup>	+	-	-
3	“possi-bilidade		presidente” <sup>30</sup>	+	-	-
4	“impor-tância		PT” <sup>31</sup>	+	-	-
5	“recorde		importante” <sup>32</sup>	-	-	+
6	“risco		RNA” <sup>33</sup>	+	-	-
7	“monta-gem		móvel” <sup>34</sup>	-	-	+

28 Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2021-09-27/luciano-hang-faz-video-almegado-casoseja-presos-pela-cpi-da-covid.html>.

29 *Ibid.*

30 Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/2021-10-02/caso-nas-filipinas-abre-precedente-parabolsonaro-ser-julgado-em-haia.html>.

31 Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2021-10-04/contra-bolsonaro--lula-quer-intensificardivulgacoes-do-pt-nas-redes-sociais.html>.

32 Disponível em: <https://saude.ig.com.br/2021-10-10/o-que-dizer-para-quem-ainda-tem-duvidas-sobre-sevacinar-contra-a-covid-19.html>.

33 *Ibid.*

34 *Ibid.*

8	“aparecimento		de uma	resposta” <sup>29</sup>	-	-	+
9	“e		de uma	memória” <sup>35</sup>	-	-	+
10	“usadas		para as	demais” <sup>31</sup>	-	-	-
11	“fato	da		vida” <sup>36</sup>	+	-	-
12	“necessidade	dos		clubes” <sup>37</sup>	+	-	-
13	“necessidade	do		médico” <sup>38</sup>	+	-	-
14	“tentativa	dos		suspeitos” <sup>39</sup>	+	-	-
15	“probabilidade	do		cearense” <sup>40</sup>	+	-	-
16	“irresponsabilidade	do		hotel” <sup>37</sup>	+	-	-
17	“Antes	da		bola” <sup>41</sup>	+	-	-
18	“Apesar		de o	presidente” <sup>42</sup>	+	-	-
19	“a partir	dos		resultados” <sup>43</sup>	-	-	+
20	“resultados		de um	estudo” <sup>44</sup>	-	-	+

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

35 *Ibid.*

36 Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/queda-e-perda-do-companheiro-jo-soares-desaparece-apos-deixara-globo/>

37 Disponível em: <https://esporte.ig.com.br/futebol/2021-12-21/covid-atrapalha-o-corinthians-e-united-naopretende-liberar-cavani.html?Foto>.

38 Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2021-12-24/stf-vacinacao-infantil-prescricao.html>.

39 Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/fam%C3%ADlia-de-mo%C3%AFse-est%C3%A1sem-acesso-ao-inqu%C3%A9rito-policial-afirma-oab-rj/ar-AATrOCZ>.

40 Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-02-20/vyni-se-apaixona-por-eliezer-no-bbb-22.html?Foto1>.<sup>37</sup> Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2022-02-23/rj-mulher-engravidado-sozinha-banheirahidromassagem.html>.

41 Disponível em: <https://exame.com/esporte/quantos-ingressos-fo-ram-vendidos-para-a-final-entre-flamengo-xcorinthians/>.

42 Disponível em: <https://www.acesa.com/noticias/2022/10/102683-ministerio-da-educacao-nao-tem-dados-sobre-eficacia-de-jogo-de-alfabetizacao-citado-por-bolsonaro.html>.

43 *Ibid.*

44 *Ibid.*

Por fim, duas observações precisam ser feitas sobre a discussão desse subtópico em relação à produtividade dos dados. Como se pode visualizar no quadro 1, houve maior ocorrência de não contração da preposição [de] com artigos quase sem inadequações; enquanto nas contrações, em menor número, ocorrem mais inadequações. Mesmo sendo pouca a diferença, importa destacar isso, haja vista serem dados de textos menos monitorados.

#### 4.2 DADOS ORIUNDOS DE OUTRAS FONTES



Nesse subtópico, estão dispostos os dados oriundos de outras fontes, a saber: artigo científico, livros físicos e monografia. Ressalta-se que todos os dados coletados para a composição do *corpus* são de escrita, sendo o motivo da exclusão de dados provenientes da oralidade explicitado no subtópico 4.1. Assim como nos dados oriundos de mídias, a análise encontra-se disposta em alíneas dado a dado, em alguns casos, e, em outros, por agrupamento de dados, objetivando analisar os efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida.



*A priori*, tem-se as construções:

(21) “**Em virtude das** atividades terem sido realizadas integralmente no formato ERE, as imagens que dispomos foram as registradas a partir de *prints* das telas de diferentes dispositivos usados pelos/as residentes” (dado 21).

(22) “Além disso, o fato **do** português brasileiro ser uma língua de imensa maioria da população não implica, automaticamente, que essa língua seja um bloco compacto, uniforme e homogêneo” (dado 22).

(23) “Com pessoas com neurônio: **apesar do** governo Lula ter tido grandes avanços e dado oportunidades incríveis para a população pobre [...], ele traiu o proletariado como qualquer outro político e não deve ser visto como um salvador da pátria” (dado 23).

(24) “É preciso ter em mente o motivo de se usar uma língua diferente da usual, trabalhando o respeito e a construção de consciências de reconhecimento dos direitos da pessoa surda em sala, para que aquele aluno que possui deficiência se sinta acolhido, não apenas pelo fato **dos** colegas e professores saberem se comunicar com ele, mas, por se sentir respeitado como pessoa” (dado 25).

(25) “Nesta perspectiva, o autor enfatiza a necessidade **dos** professores utilizarem as novas tecnologias [...]” (dado 26).

Há em todos estes contextos, (21), (22), (23), (24) e (25), a realização do ato de fala ação decorrida que, como já foi apresentado, refere-se à ação que pressupõe um desenvolvimento oracional mais à direita do elemento relacional [das; do(s)], conforme pode-se constatar nas sentenças mencionadas. Apesar de estruturalmente e foneticamente ter sido realizada a contração nessas



construções [de + as = das; de + o = do; de + os = dos], evidencia-se sua não confluência ao ato de fala realizado – o qual não corresponde, nesses contextos, à posse ou à referência.

Percebe-se que em todas as situações (21 a 25), há orações (forma simples e locucionada). Essas orações estão mais à direita dos elementos relacionais e estão nos domínios dos termos implicantes (nesse caso, dos elementos pospostos). Dessa forma, com a contração, produz-se um efeito de sentido (posse ou referência) que não se aplica ao pretendido, isto é, de ação decorrida.

Em (21), a oração mencionada atua no domínio do SN unitário [atividades]; em (22), a oração possui como escopo o SN [português brasileiro]; no dado (23), a ação em desenvolvimento com a presença verbal está presa ao SN [governo Lula]; em (24), tem-se a oração atuando no domínio dos SN [colegas] e [professores]; já em (25), visualiza-se a presença verbal atuando no SN unitário [professores]. Desse modo, é perceptível – através das construções apresentadas – que não estão sendo colocados em ponto de referência os elementos anteposto e posposto (como em casos nos quais a contração acontece), tampouco há relação de posse entre tais elementos (-Animado e +Animado; -Humano e +Humano).



Adicionando-se, há, em (26), a ocorrência da não contração da preposição [de] com o artigo indefinido [um]:

(26) “A diferença **de um** humorista que acha que tudo tem que ser relevado, até ‘piadas’ sobre algo delicado” (dado 24).

Em (26), há a não contração da preposição [de] e do artigo indefinido [um], caracterizando, assim, o efeito de sentido referência. Pode-se ratificar, nessa construção, a opcionalidade da contração, resultando em [A diferença **dum** humorista que acha que tudo tem que ser relevado, até ‘piadas’ sobre algo delicado]. O efeito de sentido referência não vai ser modificado se houver contração, mas, a diferença entre (não) contração, nessa seara, é de um grau de formalidade menor ou maior a depender do contexto no qual a sentença for proferida, conforme foi visto na análise dos dados oriundos de mídias no atinente à contração da preposição [de] com artigos indefinidos.

Nessa perspectiva, e através dos dados analisados no subtópico 4.1 com essa configuração estrutural, uma nova hipótese pode ser engendrada como já sinalizado: a contração da preposição [de] com artigos indefinidos vai permitir opcionalidade de utilização, sem alteração nos efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida.

Isto posto, há a construção (27), encerrando o *corpus* no que tange aos dados oriundos de outras fontes:



(27) “**Através dos** argumentos acima mencionados, pode-se perceber que não há razão para a contraposição entre o desenvolvimento do trabalho escolar e o jogo [...]” (dado 27).


Findando a análise e discussão dos dados, há em (27) a locução prepositiva [apesar de] sendo contraída com o artigo definido [os], resultando em [apesar dos]. Nesse contexto, percebe-se a conformidade do que foi estruturalmente e foneticamente realizado, denotando o efeito de sentido referência. Se a sentença fosse produzida [\*<sup>45</sup>Através de os argumentos acima mencionados], ter-se-ia uma agramaticalidade nessa construção em PB, haja vista esta não possuir uma ideia de ação decorrida, isto é, não há a presença de um evento comunicativo em desenvolvimento. Dito de outro modo, não se visualiza uma presença verbal mais à direita do elemento posterior [argumentos].

A seguir, encontra-se o quadro 2 com um resumo sobre as discussões patenteadas ao longo da análise dos dados oriundos de outras fontes:

---

45 Sinal indicador de construção agramatical em língua materna, neste caso, no PB.

## Quadro 2 – Dados Oriundos de Outras Fontes

ELEMENTO ANTEPOSTO	ELEMENTO RELACIONAL		ELEMENTO POSPOSTO	EFEITOS DE SENTIDO			
	CON-TRAÇÃO	NÃO CON-TRAÇÃO		AÇÃO DECOR-RIDA	POS-SE	REFE-RÊNCIA	
21	“Em virtude	das		atividades <sup>46</sup>	+	-	-
22	“fato	do		português <sup>47</sup>	+	-	-
23	“apesar	do		governo <sup>48</sup>	+	-	-
24	“diferença		de um	humorista <sup>49</sup>	-	-	+
25	“fato	dos		colegas <sup>50</sup>	+	-	-
26	“necessidade	dos		professo-res <sup>51</sup>	+	-	-
27	“Através	dos		argumen-tos <sup>49</sup>	-	-	+ 

Fonte: elaborado pelos autores (2022)



Como se fez anteriormente, duas observações precisam ser realizadas sobre a discussão desse subtópico a respeito da produtividade dos dados. Como se pode visualizar no quadro 2, houve majoritariamente ocorrência de contração da preposição [de] com artigos definidos

46 Livro físico *Programa Residência Pedagógica: saberes, identidades e práticas docentes*, 2022, p. 34.

47 Livro físico *Preconceito Linguístico*, 2015, p. 32.

48 Instagram – *Seremos Resistência*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CbPvRsQL1Z/>.

49 Instagram – *Seremos Resistência*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CbqpAjkLms/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>.

50 Artigo Científico – *A língua brasileira de sinais como potencializadora de conteúdos interdisciplinares na educação básica*, 2020, p. 7.

51 Monografia – *As contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo ensino/aprendizagem*, 2016, p. 13. <sup>49</sup> *Ibid.*

quase, totalmente, com inadequações; enquanto a única não contração ocorreu sem inadequações. Assim, essa diferença importa, haja vista serem dados de textos, em sua maioria, mais monitorados e podem lançar luz a outros aspectos desses usos.

## 5 CONCLUSÃO

Ao início desta pesquisa, foram apresentadas as construções *Está na hora do almoço começar* (contração) e *Está na hora de o almoço começar* (não contração) como estruturalmente semelhantes nas modalidades escrita e oral do PB, contudo divergentes no que tange à exigência para o efeito de sentido ação decorrida. Nessa perspectiva, esse trabalho interessou-se por uma investigação que verificasse as divergências de sentido entre as construções prototípicas evidenciadas a partir dos efeitos de sentido posse ou referência – ligados, *a priori*, à contração – e ação decorrida – relacionado à não contração.

Diante disso, o estudo teve como objetivo geral analisar ocorrências da contração de preposições com artigos definidos e indefinidos em produções autênticas escritas do PB. Nessa ótica, ratifica-se que o objetivo cerne da pesquisa foi alcançado, visto que se conseguiu localizar usos de contrações (não) viáveis em textos autênticos escritos a partir da identificação dos efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida nos dados



analisados, valendo-se de contextos de usos. Além disso, ressaltam-se as testagens sobre possibilidades para (não) contração referida em dados de intuição.

Em adição, algumas considerações podem ser apresentadas quanto às hipóteses deste trabalho. Na hipótese 1, tinha-se que a ideia de posse ou referência se restringe ao fenômeno da contração de preposições + artigos definidos e indefinidos para o PB escrito. Assim, houve uma corroboração parcial dessa hipótese, haja vista que nem sempre isso acontecerá. Desse modo, tem-se a opcionalidade da contração, tendo em vista que essa opcionalidade não implicará nos efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida, conforme pôde-se observar nos dados (1), (2), (7), (8), (9) e (10) – oriundos de mídias – e em (26) – oriundo de outras fontes.

Verificou-se que, nas sentenças (1) e (2), a opcionalidade deu-se com a preposição [para] e com artigos definidos [o e as], realizando o ato de fala finalidade e tendo uma situação oracional final mais à direita do elemento relacional. Já em (7), (8), (9), (10) e (26), aconteceu com a preposição [de] e com os artigos indefinidos [um e uma]. Nesse sentido, pode-se apontar – com base na análise dos dados – essas assertivas como restrições e novas hipóteses para o fenômeno da contração de construções prepositivas [para e de] com artigos definidos e indefinidos [o e as; um e uma], sendo permitida a opcionalidade



de contração nesses contextos, sem alteração nos efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida.

Importa evidenciar, antes de tecer considerações acerca da hipótese 2, que em nenhum dos dados coletados e analisados constatou-se o efeito de sentido posse, o qual estaria associado à contração de preposições com artigos definidos e indefinidos em situações de elemento anteposto com traço -Animado e elemento posposto com traço +Animado. Isso não implica assegurar – estrutural e discursivamente – que esse efeito de sentido não exista ou que não pode estar presente em produções autênticas escritas. Pode-se dizer, contudo, que, nos contextos analisados, não foi produtivo; evidenciando, pois, esse efeito de sentido como presente em estruturas legítimas do PB, em conformidade ao dado de intuição expresso na seção 3.

Como hipótese 2, tinha-se que a ideia de posse ou referência é bloqueada pela ausência da contração de preposições + artigos definidos e indefinidos para o PB escrito, prevalecendo a ideia de ação decorrida (não contração). Essa hipótese foi corroborada plenamente, levando-se em consideração que o ato de fala ação decorrida – mais produtivo nos dados analisados – só vai permitir a não contração, devendo essa última, obrigatoriamente, ser desmembrada em contextos nos quais for contraída inadequadamente, de acordo com as construções (3), (4),



(5), (6), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (17), (18) – oriundas de mídias – e (21), (22), (23), (24) e (25) – oriundas de outras fontes.

A hipótese 3 relacionava-se à ideia de que a contração ou não contração de preposições + artigos definidos e indefinidos não garante a restrição de posse ou referência e ação decorrida, nem é bloqueada pela ausência desse tipo de contração para o PB escrito. Com efeito, essa resposta provisória não foi corroborada, haja vista que nos 27 dados analisados – a partir de mídias e de outras fontes – e/ou nas testagens realizadas com dados de intuição, essa assertiva não pôde ser confirmada, sendo, portanto, descartada para generalizações sobre o fenômeno estudado.

Sendo apresentadas as três hipóteses dessa pesquisa, pode-se afirmar que os dados analisados revelam a alternância do uso adequado e não adequado, em contextos mais monitorados (livros físicos, por exemplo) e em menos monitorados (conta comercial de *Instagram*), conforme visto em 4.1 e 4.2. Esses usos adequados e não adequados para a contração de preposições com artigos definidos e indefinidos, portanto, implicarão, incisivamente, em mudanças nos efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida em alguns casos e, em outros, produzirão situações de agramaticalidade em sentenças para o PB escrito.



Nessa ótica, constatou-se, a partir da testagem do *corpus*, que as preposições [de e para] e as locuções prepositivas [antes de, apesar de, a partir, de, em virtude de, através de] são passíveis de contração com artigos definidos e artigos indefinidos, para o PB escrito, nos contextos analisados. Além disso, averiguou-se que os contextos de aparecimento da preposição [de] foram de complementação nominal, tanto em dados oriundos de mídias quanto em dados oriundos de outras fontes, sendo, portanto, mais produtivos em ambos. Nessa seara, pode-se apresentar uma restrição para a não contração: quando se tem posterior à preposição de CN uma oração, tal preposição restringe a contração, prevalecendo o efeito de sentido ação decorrida em consonância aos dados (14), (15) e (16), por exemplo.

Já os contextos de aparecimento da preposição [para] foram de complementação verbal, realizando o ato de fala finalidade, não havendo restrição para a contração de preposições com artigos definidos e indefinidos no que diz aos efeitos de sentido apresentados. Ressalte-se, ainda, que as complementações nominais – seguidas de situações verbais ou não – aconteceram com os efeitos de sentido referência (contração) e ação decorrida (não contração), evidenciando um papel duplo para a atuação de CN em relação a esses efeitos de sentido.



Além disso, verificou-se que, tanto nos dados de mídias quanto nos de outras fontes, não houve mudança de comportamento do fenômeno estudado para os efeitos de sentido posse ou referência e ação decorrida. Não obstante a isso, outros contextos escritos de usos precisam ser analisados a fim de que generalizações mais precisas possam ser realizadas acerca do fenômeno da contração de preposições com artigos definidos e indefinidos para o PB no que se refere aos efeitos de sentido em questão.



Por fim, é imperioso ressaltar que este estudo não possui a pretensão de exaurir todos os aspectos contidos no fenômeno investigado. Nesse sentido, sugere-se, para pesquisas futuras, que possa ser realizada uma paridade no que tange aos dados de escrita analisados nesta investigação científica e a dados de oralidade, objetivando perceber se pode haver, realmente, quaisquer restrições para a contração de construções prepositivas com artigos definidos e indefinidos nessa modalidade da língua em uso também.

## REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Antonio J. Ruiz. O que dizer para quem ainda tem dúvidas sobre se vacinar contra a covid19. **BBC News Brasil**, 10 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58851025>. Acesso em: 11 out. 2021.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Artigo e crase**. São Paulo: Ática, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BERGAMO, Mônica. Luciano Hang faz vídeo algemado caso seja preso pela CPI da Covid. **Valor Globo**. 27 set. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2021/09/27/luciano-hang-faz-video-de-almema-para-o-caso-de-ser-presos-pela-cpi.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2021.



CASAGRANDE, Graciéle Nissola. **As contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação (tdic) no processo ensino/aprendizagem**. 2016. Monografia (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Caso nas Filipinas abre precedente para Bolsonaro ser julgado em Haia. **Ig Último Segundo**. 02 out. 2021. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/2021-10-02/caso-nas-filipinas-abre-precedente-para-bolsonaro-ser-julgado-em-haia.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática de língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

Contra Bolsonaro, Lula quer intensificar divulgações do PT nas redes sociais. **Extra Globo**. 04 out. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/contr-a-bolsonaro-lula-quer-intensificar-divulgacoes-do-pt-nas-redes-sociais-25224117.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

DAMIÃO, Paulo. Queda com batida de cabeça, perda do companheiro e sumiço: Jô Soares desaparece após deixar a Globo. **TV Foco**. 09 nov. 2021. Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/queda-e-perda-do-companheiro-jo-soares-desaparece-apos-deixar-a-globo/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FERREIRA, Lola. Família de Moïse está sem acesso ao inquérito policial, afirma OAB-RJ. **UOL**. 03 fev. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/02/03/familia-moise-inquerito.htm>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MARTINEZ, Thiago. Covid atrapalha o Corinthians e United não pretende liberar Cavani. **IG Esporte**. 21 dez. 2021. Disponível em: <https://esporte.ig.com.br/futebol/2021-12-21/covid-atrapalha-o-corinthians-e-united-nao-pretende-liberar-cavani.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MARTINS, André. Quantos ingressos foram vendidos para a final entre Flamengo x Corinthians? **Exame**. 19 out. 2022. Disponível em: <https://exame.com/esporte/quantos-ingressos-foram-vendidos-para-a-final-entre-flamengo-x-corinthians/>. Acesso em: 22 out. 2022.



NUNES, Larissa Christine Pinheiro; FILGUEIRA, Aline da Silva; SERRA, Criste Arly Castro Pinheiro Serra. A língua brasileira de sinais como potencializadora de conteúdos interdisciplinares na educação básica. *In*: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman. **Educação Contemporânea**. Belo Horizonte: v. 04, p. 23-28, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PALHARES, Isabela; SALDAÑA, Paulo. Ministério da Educação não tem dados sobre eficácia de jogo de alfabetização citado por Bolsonaro. **Folha de S. Paulo**. 17 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/ministerio-da-educacao-nao-tem-dados-sobre-eficacia-de-jogo-de-alfabetizacao-citado-por-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 22 out. 2022.

RJ: Mulher diz ter engravidado sozinha em banheira de hidromassagem, mas depois relata estupro. **Istoé**. 23 fev. 2022. Disponível em: <https://istoe.com.br/rj-mulher-diz-que-engravidou-em-banheira-de-hidromassagem-e-depois-relata-estupro/.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTIAGO, Henrique; ANDRADE, Hanrrikson de. STF: Saúde tem 5 dias para explicar prescrição para vacinação infantil. **UOL**. 24 dez. São Paulo e Brasília: 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/12/24/stf-governo-vacina-prescricao-medica.htm>. Acesso em: 03 jan. 2022.



SANTOS, Cirlene Jeane Santos e *et al.* A experiência do PRP – Geografia. In: ARAÚJO, Adelmo Fernandes de. *et al* (Org.). **Programa Residência Pedagógica: saberes, identidades e práticas docentes.** Maceió: p. 17-40, 2022.

SEREMOS resistência. Alguém se identifica? **Instagram.** 18 mar. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CbPvRsQL1Z-/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SEREMOS resistência. @tatáwerneck a maior. **Instagram.** 28 mar. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CbqpAjkLIms/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 29 mar. 2022.

TRAGÉDIA causada pelas chuvas é ‘algo nunca visto’, diz governador da Bahia. **Ig Último Segundo.** 26 dez. 2021. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2021-12-26/rui-costa-bahia-enchente-algo-nunca-visto.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

TROMBINI, Miguel. Vyni do ‘BBB’ 22: como pessoas LGBT podem se atrair por pessoas hétero. **Ig Queer.** 20 fev. 2022. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-02-20/vyni-se-apaixona-por-eliezer-no-bbb-22.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.



# MACALA: ENTRE FENDAS DO RESISTIR E AS TRAVESSIAS DO MEMORAR

*Maria Laís Almeida Jesus*

*Susana Souto Silva*



## 1 INTRODUÇÃO

Publicada em 2022, *Macala* é a primeira obra poética da escritora, professora e pesquisadora Luciany Aparecida Alves Santos, que integra o projeto *Círculo de Poemas*, lançado pelas editoras Fósforo e Luna Parque. Escritora de múltiplas dimensões, a autora transita por uma vasta diversidade de gêneros literários, como, por exemplo, crônica, romance e peças. Utilizando o pseudônimo, ou assinatura estética, como ela prefere, Ruth Ducaso, publicou a novela *Florim* (2020) e o livro de narrativas breves *Contos ordinários de melancolia* (2019). Em 2021, lançou *Joanna Mina*, uma peça de teatro resultante do Edital Dramaturgias em Processos de Teatro da USP.

Nascida no Vale do Rio Jiquiriçá, Bahia em 1982, seus estudos são voltados para a literatura na interface

entre nação, imigração, (de)colonialidade, resistência negra, história, memória e identidades, temas sobre os quais desenvolveu suas pesquisas de mestrado, cujo título é *A encenação do popular: a literatura de cordel no espaço da migração* (2011), e de doutorado, *Modelos vivos em uso: poesia e performance de Ricardo Aleixo (em) um exercício crítico de literatura contemporânea* (2015), na área de Letras Português, na Universidade Federal da Paraíba.

## 1.2 FENDAS DOS BÚZIOS QUE SE ABREM EM MEMÓRIAS



*Macala* é uma obra repleta de significados e metáforas que se manifestam desde os aspectos gráficos presentes na capa e contracapa até sua divisão e ressignificações do termo que intitula a obra. A produção gráfica de Marina Ambrasas inicia a jornada e o encontro com as temáticas da autora. Dessa forma, nos é apresentada na capa a predominância do vermelho e uma fenda que se abre tanto para um recorte dos olhos da fotografia de uma figura anônima feminina negra de “Mulher negra da Bahia” (Ferrez, 1885), tal imagem pertencente ao acervo do Instituto Moreira Salles do arquivo de Gilberto Ferrez, que fotografa pessoas negras anônimas, a fim de exaltar de destacar elementos culturais significativos numa cosmologia afro-brasileira, como as vestimentas e o uso do búzio.



A fenda se abre também para uma elipse preenchida em preto, que pode ser lida como uma referência ao termo que nomeia a obra: carvão mineral ou pessoa de pele negra. Dentro dessa perspectiva, a primeira abertura se dá ao uso do termo que se refere, em Moçambique, à pessoa de pele negra. Logo, a fotografia de Ferrez ganha destaque diante do mar rubro que a cerca e nessa abertura, em forma de fenda, destacam-se os olhos da mulher fotografada, gerando mais um jogo de sentido e se correlacionando ao poema “III”, nos versos: “meus olhos são dois búzios de carne”, essa reflexão sobre o ocular e o elemento marinho, búzio, repete-se em outros poemas, como no “II” em: “(nessa foto da Bahia) meu olhar macambúzio” e novamente no poema “X”: “segura um pouquinho meu olhar / nesse teu mapa-alvo”.

Em todos esses poemas a reflexão do olhar se corresponde ao movimento de significação de *Macala* como algo precioso, à ressignificação do poder dos búzios, que dentro da tradição afro-brasileira, por sua correlação espiritual com os Orixás, caracteriza uma interligação ou representação destes (Pereira, 2014). O jogo dos búzios é criado por Oxum, e sua mensagem é transmitida através do Orixá mensageiro, Exú, que dentro do jogo, carrega as revelações. Durante a leitura, caso o crustáceo caia aberto, trará notícias prósperas, e, para o lado fechado, remete ao negativo. Essa correlação da leitura com a capa



remete-se, principalmente, à fenda, pois o corte é parecido com a abertura do búzio Ajé, que representa a divindade Exú.

Os fios de conta representam a ligação com o orixá de cabeça, com a entidade guia do terreiro ou ainda do dirigente da casa. Além da função religiosa, ele pode ser usado como adereço, ou ainda como demarcador de pertencimento a uma “nação” (Lody, 2010). Em todos os casos, é uma materialização da devoção a determinada entidade. No caso de assentamentos de Exu, como a Monetária moneta é vista como moeda mítica dos orixás (Prandi, 2001) e tal entidade é uma das ligadas à via pública e ao comércio, sempre se deve utilizar as valvas desse molusco em seus assentamentos. Também por se relacionar à Nanã e Omolu, as armas desses orixás (o Ibiri e o Xaxará) devem incluir da mesma forma suas valvas (Pereira, 2014, p. 135).



Vale ressaltar que, além do uso interligado aos rituais religiosos e à representação dos Orixás, o búzio é utilizado em algumas nações africanas como um adereço para os guerrilheiros (Cruz, 2010). Logo, se interliga com a principal temática interpretativa da obra: a resistência.

Além da importância para os rituais religiosos, os cauris servem de adereços nos dois lados do atlântico. Em Angola, o uso de búzios era utilizado até mesmo para guerras (Silva, 2002: 422), a fim de dar força e axé aos guerreiros muxilundas, assim como tinha outras significações como assinala Câmara Cascudo: ... ainda hoje o búzio é o elemento inevitável na ornamentação pessoal dos pretos, pretas e pretinhos, de Tanganica ao Senegal. Já não vale bois, escravos, mulheres, mas não é possível uma criatura enfeitada para a dança e guerra sem algumas centenas de búzios, artisticamente espalhados pelo corpo, dos jarretes à ornamental cabeleira (Cascudo, 1965: 154) (Cruz, 2010, p. 5).



Em “IV”, nos é transposto a relação dos Orixás com o eu lírico, dando continuidade à grande movimentação de elevação da cultura e da ancestralidade afro-brasileira através das simbologias. Podemos destacar em “Macala é mineral da minha língua”, visto que o termo é referencial ao carvão mineral de Moçambique, além de “Machados de ferro de esculpir coragem”, que é uma interligação à própria simbologia dos guerreiros africanos e dos Orixás. Todo o poema é uma grande leitura da fotografia de Ferrez e exprime a força através da sobrevivência da cultura africana no Brasil. Segue o poema IV: “Macala é o mineral

da minha língua onde apoio minha força, / guardo saudade entre meus anéis, sustento a fé no volume de minha saia, símbolos do meu balangandã / machados de ferro de esculpir coragem gritam aos meus ouvidos: ergue a cabeça” (Aparecida, 2023, p. 10).

**Figura 1** – Mulher negra da Bahia



Fonte: Ferrez (1885)

**Figura 2 – Macala**



Fonte: Marina Ambrasas (2022)

**Figura 3 – Búzios da Nigéria**



Fonte: <https://www.facebook.com/2178089688904540/posts/3247733428606822/> (2020)



Dentre as várias possibilidades de entendimento do título, sabe-se que este tem origem na língua ronga, encontrado em Moçambique, definido como *Macala/Ma-khala*: carvão vegetal ou mineral e indivíduo de pele negra. Outro aspecto que deve ser considerado para compreensão da obra é o estabelecimento de um diálogo textual a partir da evocação dos versos da obra intitulada *Dentro da barriga da besta* (Matos, 2020): “Escolher uma pintura anterior ao século XX, escrever um poema no século XXI. Oh triste século XX, o que você nos legou?”

Assim, a lembrança desses versos parece remeter à temática do tempo ou à perspectiva da imigração que assola o século XXI. A autora evoca, já desde o título, o processo de resistência negra que se inicia no Brasil no período da violenta colonização portuguesa, baseada na exploração do trabalho de homens e mulheres escravizados/as, deixando marcas profundas de desigualdade e um frenesi racista na sociedade brasileira. Daí a importância dos versos de Luciany Aparecida no poema “II”, em que traz uma reflexão sobre a imagem da pessoa de pele negra como uma pele que reside memórias que transitam séculos e resguardam uma luta decolonial, nos versos: “minha imagem é geografia das nossas memórias / (lá) luz plana sobre o índico / (aqui) teu silêncio”. Nessa estrofe, o eu lírico expõe o silenciamento social sobre a cultura e a resistência das heranças de matrizes africanas.



Referenciando a fotografia de Ferrez nos versos conseguintes: “(nessa foto da Bahia) meu olhar macambúzio, / meu punho cerrado / onde guardo a Macala em brasas”. Assim como em Ferrez, que capta na Bahia, a mulher está utilizando trajes que exaltam a cultura afro-brasileira, como as grandes saias e o turbante, além de joias e anéis, e apoia, na barra de sua saia, seu punho cerrado e seus olhos estão estáticos, mas não encontram a lente da câmera, olham firmas para o lado oposto.

A epígrafe da obra compreende os versos de dois autores importantíssimos para o desenvolvimento dos poemas e para a compreensão da temática. Os primeiros versos são de Noémia de Souza, autora moçambicana, conhecida como “mãe dos poetas moçambicanos” (2016, p. 9), tendo uma produção artística vasta pautada na resistência e luta da mulher e do povo moçambicano, nação que, assim como o Brasil, foi colônia Portuguesa até 1974. Noémia de Souza traz a tradição oral em sua escrita para romper com os padrões da literatura europeia em sua nação, buscando, através de sua produção, transcender a luta do povo moçambicano e ressaltar desde os aspectos mais dolorosos, consequentes da colonização, até a exaltação da nação e um ressoar crítico sobre uma leitura única (Adichie, 2009) da história e das riquezas de Moçambique. Em suma, ler Noémia de Souza é sentir Moçambique e todos os aspectos de resistência, exaltação



da África e o enaltecimento das tradições e dos valores, e especialmente do protesto e denúncia.

Os estudos das literaturas produzidas em África impõem-se como um verdadeiro canto de sirena que desperta as nossas ancestrais raízes, convocando-nos à comunhão com um mundo antigo que se apresenta, para nós, com uma epifania em que se celebra o encontro tantas vezes adiado, mas nem por isso menos desejado (Duarte, 2004, p. 7).



A princípio, sua única obra contempla 46 poemas, entre eles “Infância Distante”, que é constantemente referenciada e serve de base para os 11 poemas apresentados na obra, encontrado em *Sangue Negro* (Souza, 2016, p. 42): “Nasci na grande casa à beira-mar, / era meio-dia e o sol brilhava sobre o Índico”, retomado no poema IX e V: “Do sobrado, no dia do meu nascimento, / vejo a luz plana sobre o Índico e sou feliz” (Aparecida, 2022, p. 11).

Lucianny Aparecida também destaca versos precisos de “Confidência do Itabirano” (Drummond, 2012, p. 10), pertencentes à obra *Sentimentos do Mundo*, obra publicada em 1939 durante a Segunda Guerra Mundial. Nesta obra, Drummond aborda, em muitos poemas, questões políticas e sociais. Em “Confidência do Itabirano”, exprime o sentimento de melancolia do homem que experi-

menta uma crise existencial gerada pelo afastamento de sua terra natal, Itabira, em especial nos versos “Itabira é apenas uma fotografia na parede. / Mas como dói”. Essa expressão dialoga com o signo da memória, da dor e do sofrimento, que são retomados também em poemas subsequentes do livro de Lucianny Aparecida.

Como pode-se destacar nos versos do poema VI: “não é minha saudade / são nossas fendas / e ai como doí”, as fendas simbolizam as feridas emocionais geradas pelas lembranças e pela nostalgia da perda do lar, significando também uma crise existencial e dialogando com o poema de Drummond, em que a dor está causada pelo distanciamento daquilo que já fora, em algum momento, pertencido.

A partir dessa reflexão, podemos destacar que o eu lírico, presente nos poemas de *Macala*, vive em uma constante dor, por afastar-se da sua terra de origem. Essa dor pode ser compreendida tanto como um pertencimento sociológico, em relação aos laços culturais tecidos entre Brasil e África, em detrimento da colonização Portuguesa e do tráfico de pessoas escravizadas, quanto psicológicos. Se pensarmos que ao longo dos poemas, Aparecida cita Bahia como uma memória geográfica que se distancia do eu lírico. Este, por sua vez, sente essa dor existencial causada pela separação abrupta de sua terra e pela falta de reconhecimento mental com o local.



Que a religião africana vai colorir e controlar toda a existência de seus adeptos, que o ritual privado é mais importante do que o cerimonial público e que, na medida em que o negro se sente africano, pertence a um mundo mental diferente (Bastide, 2001, p. 20).

Ainda dentro dessas perspectivas de separação, é possível depreender que o eu lírico busca sobreviver através de suas memórias e os entrelaço culturais. Essa perspectiva pode ser compreendida pelo viés histórico, quando comparado ao sincretismo religioso, alternativa encontrada pelos povos escravizados para manterem suas celebrações aos deuses de maneira que não fossem punidos.



O sincretismo religioso afro-brasileiro como aspecto cultural foi - e continua a ser - uma estratégia de sobrevivência transnacional, pois teve sua origem exatamente no desarraigamento de milhões de africanos pela via da chamada passagem do meio. Também o entendemos como translacional, porque sua complexidade temática se estendia - e ainda se estende - às mais diversas áreas da convivência e das vivências humanas: rituais religiosos, conteúdos históricos, práticas sociais, lendas e mitos como

substratos culturais, e toda uma gama de outros fatores (Romão, 2018, p. 16).

A relação dialógica estabelecida com o poema acima referido de Drummond é de extrema importância para o desenvolvimento dos poemas, pois se interligam, assim como os outros, e tratam mais a fundo o signo da memória e resistência.

No poema narrativo “IX”, em especial, o vocábulo *Macala* é usado para referenciar a pessoa de pele negra: “Aconchegam com cuidado minha força-e-fragilidade / em seu colo negro / somos Macala”. O termo “força-e-fragilidade” é usado para descrever o corpo do eu lírico, que descansa no colo de sua mãe. O poema narra um parto realizado por outra mulher negra nomeada de “Dondera d Amores”, próximo ao mar:



## IX

No dia do meu nascimento / sou feliz /  
vejo a luz plana sobre o Índico, / ouço o  
choro de minha mãe. / Dondera d Amo-  
res / segura meu corpo alegre e estende  
/ meu sorriso aos braços de minha mãe,  
aquelas águas amparem meu começo /  
aconchegam com cuidado minha for-  
ça-e-fragilidade / em seu colo negro /  
somos Macala / d Amores cobre minha

mãe / protegendo a fonte / e nós três fi-  
camos ali [...] (Aparecida, 2022, p. 15).

Ainda nesse mesmo poema, encontramos o símbolo da morte e da memória. O dualismo entre o nascimento e a morte se revela nos versos seguintes, em que o sujeito poético e d Amores são levadas pelo mar, o símbolo da morte menciona o perigo enfrentado na travessia imigratória em busca de liberdade. Sem a possibilidade de despedida, justificada pelo eu lírico devido à sua incapacidade de fala, a partir do uso da palavra *Macala*: “mas ainda não sabia soltar Macala / e ai como dói”. A despedida só é realizada no poema “XI”, que encerra o livro: “Adeus, mamãe”. No poema IX, temos:

[...] (silêncio) / a morte chega à porta / e  
arrasta d Amores e eu para a travessia /  
mãe, adeus / eu poderia ter dito se falas-  
se, / mas ainda não sabia soltar Macala /  
e ai como dói” (Aparecida, 2022, p. 15).

## 2 CONCLUSÃO

As demais composições poéticas exploram a força de conter *Macala*. Nos versos de abertura, que também dá nome ao livro, destacamos a travessia, simbolizando o trajeto migratório e a primeira menção: “Macala é carvão aceso que descanso em tuas mãos: segura”. Segurar a *Ma-*



*cala*, portanto, torna-se um símbolo de resistência, persistência mesmo diante da dor de carregar um destino tão difícil e, por vezes, injusto. Esse trajeto também pode ser lido como o das embarcações dos navios negreiros, onde muitos corpos africanos eram violados durante a travessia em direção às colônias. O cheiro do sal é uma metáfora a maresia, que embala o trajeto, e as fendas inauguradas podem ser interpretadas como as marcas da violação, assim como o processo doloroso da retirada de seu lar (Ferreira, R., 2018). Toda essa movimentação poética leva ao resistir e à possibilidade da leitura da composição como uma denúncia branda à violência escravocrata. O diálogo entre “III” e “VII” confere ainda mais força ao signo da resistência, através do silenciamento, transmitindo um novo significado ao ato, geralmente associado à censura:



### III

Na travessia, o silêncio tem cheiro de sal  
e inaugura fendas / meus olhos são dois  
búzios de carne, / dentro deles, guardo a  
serpente de pano, / flores roxas de seringueira  
e a iluminação d' águas da África  
Oriental (Aparecida, 2022, p. 9).

### VII

Não grita agora / segura / façamos silêncio /  
teu silêncio / tem cheiro de sal /

deixa agora alastrar por tua mão a minha  
ferida / um silêncio meu e teu / deixa /  
escuta / não grita, agora não, / segura a  
Macala / façamos silêncio / tua mão dói  
com essa brasa acesa? / quer gritar ago-  
ra? / mas esperava / vem cá / deixa / não  
grita / façamos silêncio / o teu silêncio /  
lembra? é teu o silêncio / deixa / agora: /  
escuta, / fenda (Aparecida, 2022, p. 13).

Sob o signo da revelação, a produção poética ilumina a prática do jogo de búzios, tradição de origem africana para revelações e conexão com seus orixás, necessária para a leitura do futuro: “meus olhos são dois búzios de carne, / dentro deles, guardo a serpente de pano”. O porvir passa diante dos olhos do eu lírico, metaforizado na imagem “búzios de carne”, correlacionando o sentido da visão com a leitura do jogo de búzio, e a elucidação que trarão (Prisco, 2012).

considera-se que as divindades afetam o modo como os búzios se espalham pela mesa, dando assim as respostas às dúvidas que lhes são colocadas. No Brasil, os búzios [...] são usados pelos Babalorixás e Iyalorixás para comunicação com os Orixás, nas consultas ao jogo de búzios ou Merindelogun (Prisco, 2012, p. 47).



Paralelamente vinculado à metáfora da serpente, representação do significativo orixá Oxumaré, que, na mitologia iorubá, é uma entidade complexa, metamórfica, transitando entre os gêneros feminino e masculino, bem como entre o céu e a terra. O príncipe serpente está ligado à renovação da vida, à força que une a terra e o céu, bem como aos poderes de cura (Prandi, 2001).

A escolha desse orixá enfatiza o caráter também de transformação, luta e resistência desse conjunto de poemas, que se articulam como uma sofisticada narrativa. Autores e autoras do Brasil e da África se encontram, na tessitura desse livro, que é, ele mesmo, uma obra metamórfica e em trânsito. No final, a autora retoma e reforça a ligação com a parte gráfica do livro, destacando os olhos da mulher fotografada em “Mulher negra da Bahia”, em “X”, com os seguintes versos:

X

Abro meu punho cerrado sobre tua mão  
caem nossas brasas a dor, brechas agora,  
me ajuda?

Segura um pouquinho meu olhar  
nesse teu mapa-alvo

é papel do tempo agora? São letras de  
fala agora? Volta sobre a minha imagem  
e vê meu búzio de sangue

ouve agora?

Sou eu

Macala (Aparecida, 2022, p. 16).



A penúltima composição lírica atenta-se ao desfecho de toda narrativa que percorre a obra, revelando o desenlace de uma luta e o anseio de *Macala*, indivíduo de pele negra, de ser vista e ouvida, não mais como um mapa-alvo, onde está velada pelos estigmas e pela dor, mas como parte de uma batalha incessante para retorno ao seu sentido de pertencimento.

Em suma, *Macala* é uma obra que oferece diversas metáforas, criando um jogo poético e de leitura que transcende o texto impresso, imergindo na cultura afro-brasileira e evidenciando as fissuras da resistência, ao mesmo tempo que exalta a memória e as heranças culturais que nos constitui como povo. Nesse contexto, resalta-se a importância dos versos de Luciany Aparecida, que reflete sobre a imagem da pessoa de pele negra como uma pele que abriga memórias que transitam séculos e preservam uma luta decolonial.

Dessa reflexão, destaca-se que o eu lírico vive em constante dor, afastando-se de sua terra de origem, o que pode ser compreendido como um pertencimento sociológico, referente aos laços culturais entrelaçados entre Brasil e África. Conclui-se, portanto, que os versos que presentes em *Macala* representam uma poética de combate, denúncia (Moisés, 2002) e celebração das raízes da cultura afro-brasileira, revelando suas fendas de significado que conduzem à compreensão da relevância das



discussões étnicas que ultrapassam os limites da literatura, ressoando no resgate da memória através do culto à ancestralidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Os perigos de uma história única**. Oxford: Conference Annual – Technology, Entertainment and Design - Ted Global, 2009. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

APARECIDA, Lucianny. **Macala**. São Paulo: Círculo de Poemas, 2022.

BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CRUZ, Ronaldo Lima. Conchas valem dinheiro, escravos são como zimbos: a efemeridade da extração do zimbo no Sul da Bahia. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama** (IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia), 01 (01): 13 p., Agosto/2010. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama/article/download/355/230/>

FERREIRA, Roquinaldo. África durante o comércio negreiro. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 55-62.



MOISÉS, Massaud. **A literatura como denúncia**. Cotia, SP: Íbis, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

PRISCO, Carmen S. **As Religiões de Matriz Africana e a Escola: guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana**. Praia Grande, SP: Ile Asé / Instituto Oromilade, 2012 (49 p).

ROMÃO, T. L. C. **Sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência transnacional e translacional: Divindades africanas e santos católicos em tradução**. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 57(1), 353–381 p., 2018. <https://doi.org/10.1590/010318138651758358681>

SOUSA, Noémia de. **Sangue Negro**. Série Vozes da África. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Pierre Verger, 2018.



# AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR FRENTE À LEITURA DIGITAL

*Layanne Roberta de Araujo Silva*



## 1 INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores já se interessaram em desenvolver pesquisas sobre as inteligências múltiplas e o funcionamento do cérebro humano. A princípio não se falava na existência de várias inteligências e do desenvolvimento em diferentes localizações no cérebro humano. Todavia, na década de 1980, Howard Gardner trouxe o tema à discussão, apresentando a Teoria das Inteligências Múltiplas, citando, no primeiro momento, sete inteligências que abrangem: linguística/verbal; lógica-matemática; musical; espacial/visual; corporal/cinestésica; interpessoal e intrapessoal. Em estudos posteriores, Gardner reconhece à existência de uma oitava inteligência, a naturalista; e discute-se ainda a existência de uma nona inteligência a espiritual, entendida como a percep-

ção de conhecimentos cósmicos e o estado de consciência que consegue influenciar outros indivíduos com os seus objetivos, a exemplo Madre Teresa de Calcutá, Confúcio e Ghandi.

Gardner (1983) acredita que as inteligências afloram dependendo do contexto, da cultura, da genética e das oportunidades de aprendizagem do indivíduo, esses fatores contribuem para a manifestação das competências em diferentes graus. Assim, o autor discute dois fatores: (1) a inteligência exige criatividade, na medida em que os problemas surgem e temos que elaborar estratégias para solucionar o problema; e (2) algumas inteligências são valorizadas mais que as outras.

A partir do reconhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner procurou identificar quais inteligências seriam “eleitas” a serem chamadas de inteligência. Para tanto, ele estudou as evidências em uma série de campos, incluindo em autistas, alunos com altas habilidades e pessoas com lesões cerebrais. As crianças possuem habilidades e inteligências diferentes que afloram em diversos contextos, desse modo, alunos com Altas habilidades podem apresentar muitos espectros como ser bom no campo das linguagens ou ser excelente nas equações. No contexto atual, algumas inteligências são mais apreciadas em detrimento das outras, no entanto, na visão da educação especial, o entendimento de ter várias



inteligências e a inclusão dessas habilidades em sala de aula, mostra ser um caminho que une todos a um objetivo em comum: a aprendizagem, a partir de diferentes estilos como uma abordagem que incentiva e desperta as diferentes inteligências nos estudantes.

No âmbito do ensino/aprendizagem os professores, cada vez mais, têm demonstrado interesse nesta área. Isto porque, qualquer pessoa que tenha passado um tempo significativo com crianças, quer seja professor, orientador educacional, terapeuta ou membro da família, reconhece as vastas diferenças entre elas, incluindo aquelas criadas na mesma família. Assim, também no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o inglês. Cada aprendiz desenvolve-se de uma forma diferente, podem aprender ouvindo, observando, lendo, falando, tocando ou escrevendo<sup>52</sup>.

Em vista disso, o objetivo principal deste trabalho é discutir o desenvolvimento da habilidade da leitura em Língua Inglesa, a partir da compreensão prática das inteligências múltiplas explanadas por Gardner. Ao fazê-lo, pretendemos: Apresentar a teoria das Inteligências múltiplas, segundo Howard Gardner; Estabelecer uma relação entre as Inteligências Múltiplas nos alunos e propor



---

52 Teoria defendida em *Learning Styles* (Estilos de Aprendizagem – tradução nossa). Modelo apresentado por David A. Kolb's (1984).

atividades de leitura no ensino da Língua Inglesa que envolvam diferentes habilidades.

Considerando os avanços tecnológicos, e tendo em vista que os estudantes vivenciam essa leitura e agilidade no trato das informações da atualidade. A escola vem reinventando as formas de ensinar e de aprender a partir de metodologias que deem conta de inserir as tecnologias na sala de aula, saindo de uma aprendizagem linear e tradicional. Dessa forma, os estudantes “desafiam” os professores para um ensino que abrange outros recursos além de lousa, giz e a voz do professor, este trabalho legitima a relevância na discussão deste tema.



Atualmente, existe um universo muito amplo de recursos, principalmente no que tange a leitura, já que no universo hipertextual existe uma infinidade de possibilidades, que podem e devem ser usados adequadamente pelo professor, a fim de ativar as inteligências de seus aprendizes. Cabe ao professor, saber explorar a leitura digital no âmbito das inteligências múltiplas. Nesse sentido, o papel das inteligências múltiplas na aprendizagem, sobretudo de língua inglesa, é fundamental para o engajamento dos aprendizes no atual contexto educacional. Pesquisas em relação a essa temática, como Gardner e Hatch (1989) e Paiva (2007), por exemplo, têm sido desenvolvidas com o objetivo de justificar a necessidade de nós, professores, trabalharmos as inteligências múltiplas

de nossos aprendizes, independentemente do conteúdo a ser ensinado, uma vez que cada indivíduo faz uso de diferentes estratégias de aprendizagem (Paiva, 2007).

## **2 CONHECENDO AS POSSIBILIDADES DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Entende-se por inteligentes as pessoas com bom desempenho em línguas e lógica. Em geral, bons alunos, classificamos como inteligentes. No entanto, essas inteligências referem-se a “inteligência escolástica”, que se concentraram nas habilidades verbais e lógicas, e são por muitos estudiosos as que deveriam ser denominadas de autênticas inteligências.



Em uma de suas entrevistas, Gardner afirmou que se sairmos da escola e estudarmos a inteligência de arquitetos, bailarinos ou comerciantes, chegaremos à ideia de que esses profissionais podem ser excelentes naquilo que fazem, independentemente do desempenho escolar. Gardner toma como exemplo os chamados homens de negócios e defende que se esses indivíduos tivessem inventado o QI, a avaliação mediria, provavelmente, a atitude em relação a riscos, iniciativas e capacidade de vender, nenhuma dessas coisas é medida pelos testes clássicos de inteligência.

Assim, Gardner (1985), aponta competências intelectuais que são aparentemente independentes, e têm

sua origem e relação a elementos genéticos próprios e substratos neuroanatômicos direcionados e dispõem de processos cognitivos específicos. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam. Cada indivíduo faz uso dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta ainda que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas profissões, trabalhos ou mesmo ocupações exemplifiquem uma dada inteligência, na maioria dos casos, todas as profissões ou ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências. Por exemplo, um cirurgião necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da cinestésica. Com isso, ele postula as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.



Para o autor, essas inteligências se postulam da seguinte forma:

- **Inteligência intrapessoal** - Esta inteligência está relacionada à percepção de seu “eu” interior, acesso à própria vida de sentimentos, autoestima acentuada e pleno conhecimento de

seus limites e do efeito de suas emoções em seu comportamento. Assim, esta inteligência é a mais pessoal de todas, apenas visível através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, geralmente alunos com esta inteligência preferem ficar na sala de aula, mas a solidão não os entristece e incomoda, gostam de fazer diários, ouvir outras pessoas, passear sozinhos observando o mundo que se agita ao redor.

- **Inteligência interpessoal** – Pessoas com esta inteligência possuem sensibilidade em discernir e ajudar outras pessoas e percepção de seus sentimentos, estados de humor, anseios e motivações. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que jamais estão sozinhas, gostam de orientar colegas e, mesmo se não solicitados, estão sempre dando conselhos, propondo ajuda, sugerindo soluções de problemas pessoais. São os que procuram a orientação da escola para solicitar ajuda a este ou aquele colega ou aos problemas de toda a classe.
- **Inteligência lógico-matemática** - A componente central desta inteligência é a capacidade de discernimento para padrões lógicos e



símbolos numéricos ou gráficos. E a facilidade em lidar com cadeias de pensamentos lógicos. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas – quase sempre estes profissionais, estão explicando coisas, são verdadeiros especialistas em responder “porquês”, estão ensinando problemas, resolvendo equações, falando sobre números, interpretando gráficos ou desenhando-os.

- **Inteligência linguística** – As componentes centrais da inteligência linguística são uma sensibilidade à estrutura, som, significado, funções e beleza da palavra oral e escrita. Gardner (1985) indica que crianças com acentuada inteligência linguística estão sempre conversando animadamente, discutindo, gritando, batendo papo informal, lendo, recitando versos, inventando trocadilhos, jogos de palavras ou outras brincadeiras verbais.
- **Inteligência musical** - Esta inteligência se manifesta através da sensibilidade na identificação e diferenciação de sons musicais ou não, capacidade de produzir e de apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação da expressividade na composição musical. Alunos com forte tendência musical vivem assobiando ou canta-



rolando e, quando podem, fazem de uma mesa ou uma caixa de fósforos um instrumento para “marcar” sons. Adoram música, e estas são sempre seus temas favoritos, geralmente tocam ou gostariam de tocar um instrumento e todos os reconhecem como tendo “bom ouvido” e excelente memória musical.

- **Inteligência espacial** - Gardner (1985) descreve a inteligência espacial como a facilidade de percepção do mundo visuoespacial, de promover transformações nas próprias percepções, senso de ordem e estética e capacidade de orientação. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças com aguda sensibilidade visuoespacial quase sempre estão desenhando, pintando, colorindo e, quando possível, até mesmo pichando. Adoram história e geografia e viajam pelo tempo, contando coisas que veem ou leem sobre outros tempos e outros lugares.
- **Inteligência cinestésica** - Esta inteligência se refere ao interesse por atividades esportivas, capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo, assim como apurado domínio e habilidade manual e auditiva. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica



não para quieta e sempre está “jogando”, mesmo que com bolas de papel ou na fila da cantina. Além disso, adoram esportes, “malhação”, cuidam do corpo e os textos, reportagens e filmes que mais apreciam estão sempre ligados aos esportes. A quadra esportiva é sua sala de aula preferida, os recipientes para lixo, a “cesta de basquete” ideal, e quando acerta um arremesso ou chute, comemora como se uma imaginária torcida o estivesse saudando.



- **Inteligência Naturalista** - Possuem facilidade em distinguir membros de diferentes espécies de animais e vegetais, adora flores e plantas, prefere uma excursão pela mata ou um passeio em uma praia a festas ou bailes, gosta de participar de projetos ecológicos ou de preservação ambiental. Alunos com essa inteligência procuram lugares abertos, falam de plantas e da natureza, contam projetos ecológicos, adoram Ciências Naturais e vivem convidando amigos para uma campanha de ajuda ambiental ou um *Camping* no fim de semana ou nas férias.

A importância da pesquisa de Gardner (1985) deve-se ao fato de que a localização separada das inteligências demonstra que as pessoas podem desenvolver uma

ou outra inteligência de forma independente, ou até mais de uma habilidade. Desse modo, desempenhando determinadas tarefas de forma mais ou menos exitosa. Essa descoberta justifica, ao menos em parte, o fato de que alguns aprendizes levam mais tempo do que outros para aprender a língua alvo; ou ainda, o fato de que os mesmos aprendizes fazem uso de diferentes estratégias de aprendizagem do idioma e, geralmente, alcançam resultados diversificados quanto ao nível de conhecimento desenvolvido ou adquirido.

Dessa forma, a leitura como princípio da infusão das Múltiplas Inteligências pode favorecer o ensino/aprendizagem, a partir dos seguintes princípios: as capacidades da inteligência prática são estimuladas de forma mais proveitosa em contextos específicos para cada domínio; os conceitos que apresentam dificuldades para os alunos devem ser analisados e esclarecidos em atividades focalizadas; os conceitos ensinados por meio das Múltiplas inteligências são implementados mais efetivamente quando utilizados para um propósito específico; os alunos adquirem melhor os conhecimentos quando estes se relacionam às suas capacidades e interesses pessoais; as capacidades da inteligência prática são mais bem integradas quando apresentadas simultaneamente em contextos escolares e de mundo real; os alunos se beneficiam de um foco no processo tanto quanto no produto; o automonito-



ramento ajuda os alunos a se responsabilizar ativamente por sua própria aprendizagem.

Com base nesses princípios, a capacidade da inteligência prática pode ser avaliada mais efetivamente com um foco nas questões metacognitivas e no desempenho concreto na tarefa. Uma proposta que se enquadra nesse princípio seria a leitura digital, que Ur (1996, p. 149 *apud* Paiva, 2005, p. 145), aconselha a usar textos diversos “para que os alunos possam praticar diferentes tipos de leitura”.

Paiva (2005) afirma que não há dúvida de que a leitura é uma das habilidades mais relevantes no ensino da LE. Isto porque, a leitura é uma das maiores fontes de exposição ao idioma, frente aos poucos contatos com falantes nativos. De acordo com a *National Training Laboratories* (2011), em pesquisa para a *Cambridge English Press* sobre a pirâmide da aprendizagem, revela que 10% dos alunos utilizam a leitura como forma de aprender, a pesquisa, mostra também que a leitura é pouco trabalhada em sala de aula, especialmente a contada oralmente. Assim, tanto a leitura quanto a oralidade, aparentemente, não ocupam espaço na sala de aula, pois dificilmente os alunos encontram a oportunidade de exercitar a fala.

A leitura como prioridade entrelaça a oralidade, já que podemos recontar as histórias que lemos, exercitando o uso da LE. Outra característica em comum, entre a



oralidade e a leitura são os eixos temáticos que englobam conversações e histórias resumidas em 10 temas que são: (1) *family*; (2) *church*; (3) *school*; (4) *fun (net)*; (5) *food*; (6) *shopping*, (7) *money*; (8) *travel*; (9) *hotel* e (10) *health*<sup>53</sup>. Assim, todos os textos e conversas giram em torno destas temáticas em graus de prioridades pessoais.

Não podemos negar a importância da oralidade, pois não perguntamos: “Quantas línguas você lê?”, e sim: “Quantas línguas você fala?”. Apesar disso, no âmbito escolar e acadêmico nas provas de LE, os textos são “elegidos” como forma de avaliação para a compreensão linguística. Assim, inevitavelmente, a leitura em LE torna-se presente em nosso cotidiano, quer seja em manchetes dos jornais, em lojas, nos bancos, em cardápios ou nos sites na maioria em predominância de LE. Sem dúvidas, as pessoas passam mais tempo utilizando o computador, um Infográfico de 2009 ([www.vizworld.com](http://www.vizworld.com)) aponta que é gasto 1h: 30min no uso das mídias virtuais. Portanto, o computador é uma ferramenta do cotidiano dos nossos alunos, essa realidade não pode ser desprezada por nós professores. E para “conectarmos” com nossos alunos, podemos fazer o uso das leituras digitais dirigidas como uma estratégia para o ensino de LE. O estudo dirigido de-



---

53 (1) família; (2) igreja; (3) escola; (4) divertidos da internet; (5) comida; (6) compras; (7) dinheiro; (8) viagem; (9) hotel e (10) saúde (Tradução minha).

ve-se à adequação do perfil da turma, através do tipo de inteligências que despertam o interesse deles pelas temáticas de conversação e leitura.

Além disso, no país em que vivemos, os livros são muito caros, ao passo que dizemos que conhecimento não tem preço. Na verdade, o conhecimento tem preço, já que muitos livros ainda não são acessíveis aos estudantes, dessa forma a leitura digital possibilita o contato dos alunos com livros gratuitos, através da internet e *e-books* a preços acessíveis.



### **3 TROCANDO IDEIAS SOBRE ATIVIDADES INCLUINDO DIFERENTES HABILIDADES**

Para esse estudo, nos serviremos de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pelo enfoque interpretativo, na qual, por meio da observação natural dos acontecimentos, o pesquisador faz uma reflexão sobre os fatos observados.

A pesquisa qualitativa de base interpretativista diverge-se da quantitativa por causa dos instrumentos de pesquisa. O foco da pesquisa qualitativa são as descrições, comparações e interpretações, visto que o sujeito e o social são inseparáveis. O ser humano recebe interferências de sua comunidade, fato também observado em seu discurso (André, 1995).

Para a autora, a pesquisa qualitativa tem por base, os seguintes instrumentos de coleta de dados: (a) observação participante; (b) questionário; (c) entrevista; (d) gravação de áudio ou vídeo; (e) diários.

Com base na pesquisa qualitativa, atendendo os objetivos propostos na introdução a este trabalho, discutimos a temática das Inteligências Múltiplas e suas influências no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, considerando o papel da leitura digital na apropriação dessas inteligências. E no segundo momento, aplicamos um questionário<sup>54</sup>, [**ver anexo**] composto por uma questão objetiva e uma dissertativa, a uma turma do 6º ano do ensino fundamental I de uma escola pública da rede estadual no município de Limoeiro/PE, a fim de mapear as inteligências mais ativadas por eles durante as aulas. Finalmente, com base na leitura dos dados, propor atividades de leitura digital com percepção das Inteligências Múltiplas.

A escolha da turma do 6º ano do ensino fundamental não foi aleatória, isto porque a antiga 5ª série é à entrada da disciplina de Língua Inglesa, período de grande expectativa dos estudantes acerca do estudo, e a base que vai alavancar o gosto e a aprendizagem dos alunos. Para esta pesquisa, observamos 4 aulas da disciplina de Lín-

---

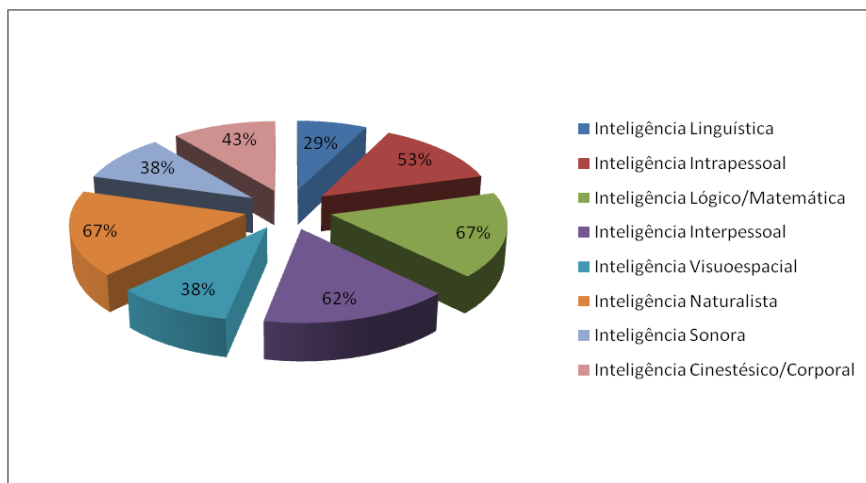
54 Questionário baseado no livro “Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas”, de Antunes (2011).



gua Inglesa e fizeram parte da pesquisa 21 alunos de uma escola estadual na cidade de Limoeiro-PE, distribuídos entre 11 meninas e 10 meninos, com idade entre 10 e 13 anos. Uma turma, muito calma e receptiva para atender a presença, tanto nos grupos quanto na sala de aula. Na sala, inicialmente estavam tímidos, mas no recreio observamos com nitidez os perfis dos alunos, alguns conversavam e outros ficavam em um canto lendo. No último dia das observações, aplicamos o questionário, a fim de identificar se costumam ler e sobre preferências em sala de aula.



**Gráfico 1** – Inteligências Identificadas na Pesquisa



Fonte: autores (2023)

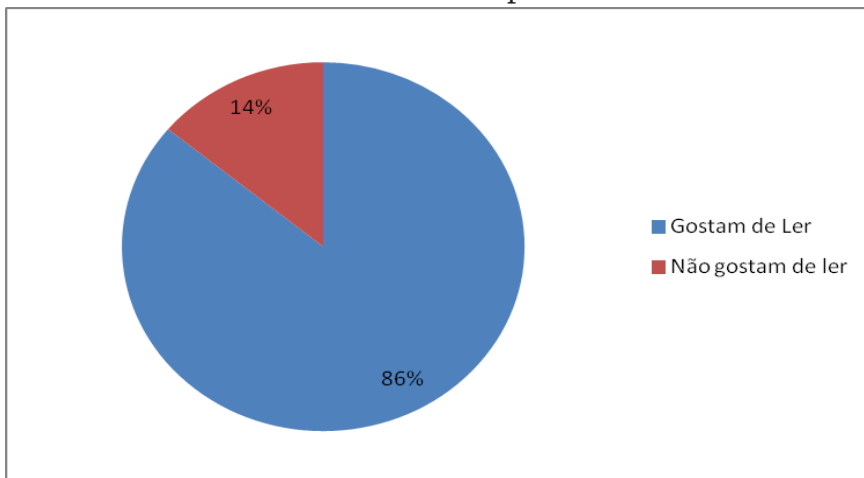
O gráfico acima revela as preferências dos alunos, marcadas no questionário sobre o perfil deles em

sala de aula e no intervalo. O questionário aponta para as atividades que mais despertam, no caso, temos uma equivalência entre inteligência Naturalista e Lógico/Matemática. Em conversas com os alunos, entendemos a razão da inteligência Naturalista, despertar o interesse dos alunos, porque a maioria deles vive em zonas rurais e tem contato com plantas. No entanto, a inteligência lógico-matemática foi uma surpresa, apesar de que estão na idade de ter curiosidade e entender a razão das coisas. A curiosidade também é a “porta de entrada” que os professores podem utilizar nas práticas pedagógicas, especialmente na leitura digital, porque os alunos são receptivos e também podem trocar ideias com o professor, esse aspecto é o segundo do gráfico que aponta para a inteligência interpessoal.

Alguns alunos revelaram que são tímidos, como aponta o gráfico na inteligência intrapessoal, dessa forma ficam quietos e observam os mais agitados, estes representam 43% dos alunos. Os estudantes mais agitados, não concentram suas habilidades nem na música, ou nas artes. Embora, a maioria da turma goste de ler, como aponta o gráfico abaixo:



**Gráfico 2** – Interesse pela Leitura



Fonte: autores (2023)

Os estudantes não optam por atividades que recitem poesias, apresentem rodas de discussão, em geral nada que os exponham. Há duas hipóteses para essa ideia, a primeira delas, é que o contexto social influencia nas opções por atividades e a outra sugere que os alunos não costumam fazer leituras de interesse nas escolas. Já que, os 14% que não gostam de ler relataram que acham chato ficar lendo e normalmente, a professora de LE pede para ler e traduzir o texto. Enquanto, os que gostam de ler encontram dificuldades, porque na biblioteca existem poucos quadrinhos e revistas, tipo de leitura que desperta maior interesse nos alunos. Assim, os livros digitais aliados às temáticas de interesse, podem ser apresenta-

dos como uma alternativa para o trabalho com a leitura, no ensino de língua inglesa.

Algumas propostas podem ser consideradas pensando nos estilos de aprendizagens<sup>55</sup> “elegidos” pela turma e os respectivos tópicos de leitura, tais como apresenta a tabela<sup>56</sup>:

**Tabela 1** – Possibilidades de trabalhos com a leitura digital frente às Múltiplas inteligências

Inteligências	Pensam	Precisam de Leitura
<b>Naturalistas</b>	Por meio da natureza e das formas naturais.	Tópicos em inglês que abordem animais de estimação, jardim, natureza e cuidar do planeta.
<b>Lógico/ Matemáticas</b>	Raciocinando.	Curiosidades e tópicos internacionais sobre planetário, estrelas, dinheiro e ordem de acontecimentos.
<b>Interpessoais</b>	Percebendo o que os outros pensam.	Curiosidades sobre líderes em todo mundo, clubes e jogos diferentes.
<b>Intrapessoais</b>	Em relação às suas necessidades, sentimentos e objetivos.	Recontar leituras e trabalhar biografias de pessoas de vários lugares do mundo.
<b>Corporal Cinestésicas</b>	Por sensações somáticas.	Leitura e dramatização de clássicos da Literatura americana.
<b>Espaciais</b>	Por imagens e figuras.	Explorar quadrinhos visuais e o entendimento da história.
<b>Musicais</b>	Por ritmos e melodias.	Leitura por seriados americanos, tais como <i>Big Bang Theory</i> , <i>Friends</i> e <i>Glee</i> .
<b>Linguísticas</b>	Em palavras.	Leitura de diários de grandes personalidades do cenário americano.

Fonte: com base no quadro e nas ideias de Armstrong (1994, p. 38)

55 Tabela organizada baseada no quadro e nas ideias de Armstrong (1994, p. 38).

56 A tabela segue as opções de habilidades mais interessantes para os estudantes, porém não impede que o professor, conhecendo a turma, se adapte para os interesses dos estudantes.

Através dessa tabela, podemos inferir os encaixes das múltiplas inteligências nas atividades, a partir da leitura e assim construímos significados a base da leitura e culturalidade. Propomos a leitura digital, pela mobilidade de carregar o livro, e acessibilidade de ter várias cópias em toda sala de aula. Na sala que observei, a maioria tem celular ou *notebooks* em casa. Assim, o ensino/aprendizagem não fica apenas nas salas, os alunos podem ler em casa, ou até mesmo na escola nos laboratórios de informática. Outro fator é a falta de acesso de livros em papel, revistas, jornais e quadrinhos em língua inglesa. Estes livros são raramente encontrados na biblioteca das escolas ou nas salas de aula acessíveis aos alunos.



Ao inovar, é provável que o professor seja capaz de aguçar, nos alunos, as inteligências que fazem com que eles se interessem pelo estudo da língua inglesa e a aprendam como parte de seu processo formativo.

#### **4 CONCLUSÃO**

Essa pesquisa aponta principalmente para o fato de que as atividades de interesse dos alunos, muitas vezes, não são trabalhadas. E a leitura é pouco desenvolvida, levando-se em consideração a realidade das escolas brasileiras, o problema ainda é maior para o aluno de língua inglesa da escola pública. Além da leitura, as competências linguísticas de maneira geral, tanto em língua

materna como língua estrangeira, também impõem um alto grau de dificuldade para muitos alunos.

O fato de envolver as inteligências múltiplas, perante um ensino considerado “comércio”, em que escolas expõem *outdoors* com resultados das melhores aprovações em vestibulares, e uma corrida desenfreada por atingir metas. Os estudos de Gardner trazem uma pausa nessa busca da perfeição, para pensarmos que cada aluno aprende do seu jeito e no seu ritmo, que nenhum saber é descartável, e que o ensino pode começar através do conhecimento que ele traz para a escola. Conhecemos nossos alunos, estamos com eles diariamente, observando eles em sala, vemos que não se separam da tecnologia, e muitas vezes, perdemos a chance de usar algo que gostem.

Provavelmente, muitos dos alunos dirão que gostam de aprender a língua inglesa, por meio dos recursos tecnológicos. Diante dessa influência das tecnologias na sociedade atual, os professores precisam estar atentos para essa realidade dos estudantes, considerando que estes são “nativos digitais” e se adaptam ao novo contexto com muita facilidade. Com o surgimento dessa nova forma de aprender, o professor também precisa se posicionar e criar novas formas de ensinar. Sendo assim, a formação continuada não representa apenas uma alternativa para a



melhoria da qualidade de ensino, mas uma oportunidade para o professor inovar suas práticas pedagógicas.

No entanto, quando a formação continuada não é possível, ou o professor não tem contato com os recursos tecnológicos para incentivar a leitura digital, e consequentemente trabalhar as habilidades em conjunto: fala, escuta, leitura e escrita. O ensino/aprendizagem da Língua inglesa pode ser comprometido. Tal fato se deve a inúmeros fatores, que contribuem para a deficiência do aluno da escola pública. O primeiro deles está relacionado à dificuldade do aluno na modalidade escrita da língua, explicado pela falta do hábito da leitura. Além disso, não há, em sala de aula, forte incentivo para o exercício da capacidade de argumentar, redundando em uma fragilidade da capacidade do aluno de produzir textos coesos e coerentes na modalidade escrita da língua. Pode-se afirmar, assim, que em geral o trabalho escolar não favorece o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno e das suas habilidades inferenciais, da sua capacidade de análise e síntese.

Mesmo com os avanços tecnológicos, não defendemos esquecer o livro em papel. Mas, aumentamos as possibilidades de ensino com novas ferramentas usando a leitura digital e “conectamos” com o ambiente dos alunos das novas tecnologias.



Muitas ações efetivas estão sendo realizadas para uma melhoria no ensino. O Programa Educacional das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (Proinfo) é um exemplo de incentivo à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, educando para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. Posto isso, é a partir desses programas que olhamos a educação com os “óculos do entusiasmo” e conseguimos visualizar a escola formando cidadãos plenos.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 2008. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ANTUNES, C. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Ed. Vozes, 2011.

ARMSTRONG, T. **Multiple intelligences in the classroom**. Alexandria, Va.: ASCD. 1994.

CHRISTISON, M.A. **Teaching and learning languages through multiple intelligences**. TESOL Journal, p. 10-14, 1996.

GABRIEL, M. **Educ@r: a revolução digital na educação**. Ed. Saraiva, 2013.

GARDNER, H. **Frames of mind**. New York, Basic Books Inc., 1983.

GARDNER, H. **The mind's new science**. New York, Basic Books Inc., 1985.

GARDNER, H; Hatch, T. **Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences**. Educational Researcher, v. 18, n. 8, p. 4-10, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. **Desenvolvendo a habilidade de leitura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147.

REUSE, S. **As inteligências múltiplas no ensino de inglês como língua estrangeira**. Revista ao pé da letra, v. 14, n. 2, p. 95-114, 2012.



## ANEXO QUESTIONÁRIO (BASEADO EM ANTUNES, 2011)

Caro estudante, precisamos de sua colaboração para o desenvolvimento deste estudo, que investiga o uso das múltiplas inteligências na aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.

1. Quais, desses perfis você acredita ser o seu? Numere, em ordem crescente, as alternativas conforme a sua percepção (número 1 para a que você mais utiliza e número 8 para a que você menos utiliza).

( ) Conversa animadamente, discuti, grita, bate papo informal, ler, recita versos, inventa trocadilhos, jogos de palavras ou outras brincadeiras verbais;

( ) Geralmente prefere ficar na sala de aula, mas a solidão não os entristece e incomoda, gosta de fazer diários, ouvir outras pessoas, passear sozinho observando o mundo que se agita ao redor; ( ) Quase sempre está explicando coisas, é um verdadeiro especialista em responder “porquês”, ensina problemas, resolve equações, fala sobre números, interpreta gráfico ou desenha-os;

( ) Jamais está sozinho, gosta de orientar colegas e, mesmo se não solicitado, está sempre dando conselhos, propondo ajuda, sugerindo soluções de problemas pessoais. Você é o que procura a orientação da escola para solicitar ajuda a este ou aquele colega ou aos problemas de toda classe;

( ) Quase sempre está desenhando, pintando, colorindo e, quando possível, até mesmo pichando. Adora história e geografia e viaja pelo tempo, contando coisas que vê ou lê sobre outros tempos e outros lugares. Adora arquitetura e se incomoda com cadeira, mesas e outros objetos “fora de lugar”;

( ) Quando pode procura lugares abertos, fala de plantas e da natureza, conta projetos ecológicos, adora Ciências Naturais e vive convidando amigos para uma campanha de ajuda ambiental ou um *Camping* no fim de semana ou nas férias;



( ) Vive assobiando ou cantarolando e, quando pode, faz de uma mesa ou uma caixa de fósforo um instrumento para “marcar” sons. Toca ou gostaria de tocar um instrumento;

( ) Não para quieto e sempre está “jogando”, mesmo que com bolas de papel ou na fila da cantina. Adora esportes, “malhação”, cuida do corpo e os textos, reportagens e filmes que mais aprecia estão sempre ligados aos esportes.

2. Você lê?. Se sua resposta for afirmativa dê exemplos do que você costuma ler (biografia, revista, quadrinhos, jornais entre outros). Caso, sua resposta seja negativa, justifique.

---

---



# GÊNERO CARTA: MECANISMO PARA APERFEIÇOAMENTO DA ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Danila dos Santos Costa*

*Maria Eduarda da Silva*

*Rita de Cássia Tenório da Silva Barros*

*Iraci Nobre da Silva*



## 1 INTRODUÇÃO

As discussões, em torno das dificuldades no processo de ensino/aprendizado da língua portuguesa, têm gerado entre os educadores a necessidade de buscar alternativas que os auxiliem a minimizar as problemáticas encontradas em sala de aula. Dessa forma, tornou-se necessário apresentar novas práticas pedagógicas que possam contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades orais e escritas dos estudantes da educação básica. Assim, desde a década de 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a inserção do ensino da língua nos aspectos da compreensão

oral e escrita, bem como da produção de textos pertencentes a diversos gêneros, assim, o desenvolvimento de diversas capacidades precisa ser focado nas situações de ensino, inclusive, trazendo o trabalho com os gêneros textuais no seu contexto real de uso.

Dentre as inúmeras perspectivas que visam o ensino da língua portuguesa, a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem, tem se mostrado um importante aliado neste processo, pois são os gêneros que articulam a atividade do aprendiz às práticas de linguagem. Na esfera escolar, o trabalho de produção de linguagem através de gêneros textuais tem-se constituído como instrumento de mediação de estratégia de ensino. Desse modo, observa-se a importância da inserção de diversos gêneros textuais/discursivos em sala de aula, já que estes auxiliam no processo de aprendizagem da leitura e escrita, conseqüentemente contribuindo com a melhoria da qualidade da educação.

Sob esse viés, o objetivo deste estudo é investigar como o gênero carta pessoal, no âmbito escolar pode ser utilizado como objeto de ensino/aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, podendo desenvolver capacidades de linguagem para a leitura e produção escrita. Assim, delineamos a seguinte proposta norteadora: através do gênero carta, é possível desenvolver competências e habilidades linguísticas e discursivas em alunos da edu-



cação básica na esfera pública? Destarte, para realização desta pesquisa buscamos amparo nos postulados de Bakhtin (2011 e 2009); Bezerra (2017), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2007 e 2008), Silva (2020), Antunes (2003, 2009 e 2010), entre outros, como parte do processo de construção do referencial teórico aqui adotado. A motivação para realizar este estudo se deu através da participação das bolsistas no subprojeto de Letras, vinculado ao PIBID/CAPES/UNEAL, em parceria com uma escola estadual de Alagoas.

Este estudo é uma pesquisa-ação, que se inclina para o método de abordagem qualitativa, que tem como premissa, entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto. A metodologia adotada em sala de aula centra-se no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptações. A metodologia de análise do *corpus* ancora-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2007), com adaptações. Salientamos que a relevância da pesquisa caracteriza-se por apresentar uma perspectiva para o ensino do gênero carta no âmbito educacional, por meio da leitura e escrita, que são componentes essenciais ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes, contribuindo com a capacidade de participar ativamente e criticamente na sociedade.



À luz dos pressupostos teóricos que sustentam este estudo, buscamos contemplar as discussões sobre bases conceituais de gêneros e a importância do ensino dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, o trabalho está dividido nas seguintes seções: A princípio apresentamos a fundamentação teórica pautada em uma revisão bibliográfica sobre os gêneros textuais/discursivos. Seguidamente, buscamos elucidar a importância de utilizar o gênero carta como ferramenta didático-pedagógica no processo de leitura e escrita na sala de aula. Na ordem, apresentamos a metodologia, com ênfase na concepção de sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de implementar uma proposta didático-pedagógica no ensino dos gêneros textuais, enquanto objeto de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Por conseguinte, destacamos as conclusões, juntamente aos resultados da pesquisa. A seguir, apresentamos as bases conceituais sobre os gêneros textuais/discursivos.



## **2 BASES CONCEITUAIS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS**

Nos últimos anos, as discussões sobre os gêneros textuais/discursivos têm sido objeto de debate nos campos de pesquisa, seja no âmbito acadêmico, profissional

ou institucional. Muitos são os pesquisadores que se dedicaram a estudar os gêneros textuais/discursivos, sendo os estudos de Bakhtin um dos mais recorrentes. Como propõe este pesquisador da linguagem:

“se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...] a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2011, p. 283).



Para o autor, não é possível existir comunicação sem os gêneros. Seja em que situação for, estamos sempre produzindo algum gênero.

Salientamos, entretanto, que

“o estudo dos gêneros textuais não é novo, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão” (Marcuschi, 2008, p. 147).

Segundo Antunes (2010), Platão se concentrava mais na poesia e na mimese, enquanto Aristóteles se debruçava sobre a natureza literária e suas classificações. Nesse ínterim, ao longo dos anos, na Antiguidade clássica, tradicionalmente, a noção de gênero passou a se re-

lacionar a textos com valor literário, classificados como líricos, épicos e dramáticos.

Atualmente, os estudos dos gêneros textuais, conforme explica Antunes (2007), não estão restritos apenas à literatura, mas se estendem à linguagem, abordando aspectos textuais/discursivos e socioculturais. Assim, compreendemos que a noção de gêneros vai para além do campo literário, podendo ser empregada para qualquer tipo de discurso, oral ou escrito.

Conforme o tempo e a sociedade avançavam, surgiu a necessidade de expandir a ideia de que os gêneros estão presentes apenas no campo literário, abrangendo também sua aplicação no processo de ensino da linguagem. Sob essa ótica, autores como Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam que os gêneros discursivos desempenham um papel crucial na conexão entre as atividades dos aprendizes e as práticas de linguagem, servindo como instrumentos mediadores no ensino-aprendizagem. De acordo com esses estudiosos, “O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44).

Na mesma linha de pensamento, Bezerra (2017) salienta que

[...] “a temática dos gêneros, antes mais restrita aos círculos de pós-graduação, firmou-se também no horizonte de tra-



balho dos professores de língua nas escolas brasileiras, tornando-se uma questão central também para a educação básica” (Bezerra, 2017, p. 33-34).

Como se pode observar, o estudo de gêneros nas escolas tornou-se para a educação básica um elemento essencial no processo de ensino/aprendizagem de linguagem.

Assim, evidentemente os indivíduos se comunicam a partir dos gêneros textuais, pois eles estão presentes no nosso dia a dia, nas diversas situações comunicativas, como a leitura de um poema, de uma carta ou e-mail; a cantoria de uma música, a escrita de um bilhete, entre outras manifestações. Sob essa perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que os discursos são materializados por meio de textos em situações comunicativas. Para o autor, os gêneros textuais são textos que encontramos na nossa vida diária, e possuem padrões sociocomunicativos, estabelecidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Antes de se abordar o papel dos gêneros no âmbito do ensino-aprendizagem da linguagem, apresenta-se no tópico a seguir, um breve percurso histórico do gênero carta.



### **3 GÊNERO CARTA: FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA - BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

A comunicação é uma necessidade humana. Antes de haver as convenções formais da língua, com todos os fonemas e suas significações, e a escrita com todas as suas regras, já existia a comunicação (Bakhtin, 2011). Desde que o homem começou a viver em sociedade e a comunicar-se verbalmente, surgiu também a necessidade de comunicar-se por escrito, dentre tantos gêneros utilizados para este fim, podemos citar a carta. Conforme lemos em Figueiredo (2013) após o período sumério, onde foram constatadas as primeiras manifestações escritas do homem, mesmo que de forma rudimentar, temos o período egípcio, no qual eram produzidas cartas aos falecidos.

Já na civilização grega, o uso das correspondências esteve diretamente atrelada ao universo filosófico que entrou em vigor. Concomitantemente, no império romano as cartas eram ferramentas didático- religiosas usadas por São Paulo, apóstolos dos gentios para propagar o cristianismo. Progressivamente, as cartas também foram tornando-se presentes no vasto universo da literatura, não apenas como uma forma de comunicação pessoal, mas também como um meio artístico de expressão literária.

Nesse ínterim, entendemos que as cartas vêm desempenhando um papel fundamental ao longo dos sé-



culos, entretanto, por ser um dos meios de comunicação mais antigos do mundo, não se sabe ao certo quando elas surgiram. Supomos, porém, que o gênero carta emergiu da elite, pois compreendemos que ele era utilizado principalmente por grupos que possuíam maior prestígio social, como aqueles pertencentes ao poder político, militar, religioso e comercial, que precisavam de textos escritos.

Destarte, o nosso objetivo em apresentar estas informações consiste em apenas explicar, de forma sucinta, como o uso das cartas foi estabelecendo-se no meio social, por conta do desejo do ser humano de se comunicar, como também as necessidades econômicas de comercialização, ou até demarcar traços de uma cultura. Assim, a utilização desse gênero tornou-se uma forma de realizar estas interações sociais. Sob essa perspectiva, Bakhtin (1997) afirma que os gêneros textuais possuem um âmbito próprio de existência e são determinados pelas necessidades comunicativas de uma determinada esfera social, “cada época e cada grupo tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (Bakhtin; Volochínov, 2009, p. 44). Este conceito ressalta que os gêneros discursivos são elementos que conectam a história da sociedade com a história da linguagem.

Cabe salientar que não estamos defendendo a ideia de que a carta seria o primeiro gênero a surgir, ou seria o primeiro a ser utilizado pelo homem. Entendemos, entre-



tanto, que os gêneros, na sua pluralidade, caracterizam-se como as primeiras ferramentas desenvolvidas para auxiliar o homem no processo comunicativo. Os gêneros, portanto, são utilizados pela sociedade a partir das necessidades sociais e históricas. Dito isso, apresentamos o gênero carta pessoal no ensino.

### 3.1 GÊNERO CARTA: FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Embora o gênero carta exista desde a antiguidade, e sendo tradicionalmente conhecido na sociedade, ainda percebemos que há uma certa carência de estudos que apresentem este gênero como recurso didático-pedagógico na sala de aula. Não podemos negar, entretanto, que ao longo do tempo, a carta pessoal vem perdendo espaço para outros gêneros atualmente considerados usuais. Observamos que, nos últimos anos, o advento das novas tecnologias de comunicação tem mudado a realidade humana. Através da tecnologia, a carta passou por um processo de adaptação na forma de transmissão, assumindo o meio eletrônico. No entanto, ela continua sendo um instrumento de grande importância, já que as produções escritas seguem inseridas na sala de aula como recurso imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Marcuschi (2008), devemos definir os gêneros não apenas por sua forma, mas principalmente por



sua função interativa, comunicativa e social. Nesse viés, cabe salientar que não devemos abordar qualquer gênero no contexto de ensino, visando apenas a sua estrutura, mas sim, buscar compreender a sua função social e os elementos que o constituem. Segundo o autor, quando ensinamos, por exemplo, a produzir um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa dada cultura e não um simples modo formal de produção textual (Marcuschi, 2005). Essa concepção requer um estudo de gênero para além de seus traços estruturais. Sob a ótica de Bazerman (2005 p. 84), “Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica”. Partindo do princípio de que a comunicação verbal supõe a existência de gêneros, e que estes são instrumentos para agir em situações de linguagem, faz-se necessária a análise de suas características no processo ensino/aprendizagem, em especial no gênero carta pessoal, objeto unificador deste estudo.

Na compreensão de Bakhtin (1992), a carta pessoal é um gênero discursivo primário, cujas práticas comunicativas se inscrevem no contexto privado. Partimos do princípio de que a carta, na sua acepção mais ampla, é um gênero do discurso porque é um tipo “relativamente estável”, sob o ponto vista de seu conteúdo, estilo e composição. Apesar da quantidade de subgêneros que a carta possui, ela tem como principal objetivo estabelecer uma



conversa entre dois interlocutores, podendo assumir diferentes funções, a depender do conteúdo e propósito. Nesse sentido, Bezerra (2005) destaca que,

“analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas e outros” (Bezerra *et al*; 2007, p. 220).



Destacamos que, quando o aluno produz um texto, a partir de um determinado gênero, deve-se, antes de qualquer atividade, fazer com que ele compreenda a importância desse aprendizado com o objetivo de ampliar a sua leitura e escrita.

Como afirma Bezerra (2022, p. 51) “[...] o foco do ensino de língua é o desenvolvimento de habilidades relativas à fala e à escrita”, assim o aluno tornará os seus conhecimentos úteis ao seu cotidiano. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a carta pessoal, além de ser vista como uma forma de aperfeiçoar a escrita do aluno na produção de textos escolares, deve ser vista, também, como gênero textual capaz de desenvolver a comunicação entre pessoas, pois quando escrita de próprio punho, denota um sentido de proximidade entre seus interlocutores. Conforme ressalta Foucault (2006, p. 149-159), a

carta “constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros”.

Na esfera da educação básica, portanto, o gênero carta emerge como uma ferramenta versátil para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos estudantes. Através dele, é possível explorar diferentes aspectos linguísticos e discursivos, interpretação, compreensão, promovendo a expressão de ideias e opiniões. Nesse sentido, Antunes (2010) afirma que a carta é um gênero textual que permite uma comunicação direta e pessoal, refletindo as intenções e o contexto do escritor. Ao utilizar o gênero carta no âmbito escolar, podemos conectar os conhecimentos e experiências dos estudantes com a realidade social, promovendo a reflexão sobre diferentes questões e estimulando a capacidade de ler e escrever sobre diferentes assuntos, com criticidade.



No tópico subsequente, evidenciamos os procedimentos metodológicos.

#### **4 METODOLOGIA: PROCEDÊNCIA E ANÁLISE DOS DADOS**

A metodologia adotada para realização deste estudo trata de uma pesquisa-ação, que se inclina para o método de abordagem qualitativa, tendo como premissa, entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto. Destarte, esta pesquisa integra-se

ao subprojeto de letras, em parceria com PIBID/CAPES/UNEAL/Escola de educação básica. Para a aplicabilidade da SD na sala de aula houve a participação de três graduandas bolsistas do PIBID, sob o acompanhamento da supervisora do projeto, juntamente com os alunos de uma escola de educação básica.

A metodologia adotada em sala de aula centra-se no modelo de sequência didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptações. A metodologia de análise do *corpus* ancora-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2007), com adaptações. O *corpus* que constitui essa pesquisa é proveniente de uma turma do nono ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública, localizada em uma cidade do estado de Alagoas. A referida turma possui vinte alunos, com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos, entretanto só estavam presentes na sala de aula dezesseis. A partir da SD realizada com a turma, recolhemos quatorze amostras, entretanto para análise do *corpus* desta pesquisa, selecionamos, aleatoriamente, apenas cinco amostras. A metodologia de análise baseia-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010a, p. 75), com nossas adaptações.

A estratégia metodológica utilizada em sala de aula foi baseada no esquema didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), para os teóricos uma



sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83). Esse método de ensino tem como objetivo associar compreensão, produção textual e análise linguístico-gramatical ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa., com a intenção de facilitar a compreensão do aluno acerca do gênero trabalhado. A SD é composta por quatro partes: acordo didático-pedagógico, nesta etapa acontece um momento de exposição e acordo da proposta didática. Assim, podemos perceber os conhecimentos tácitos dos alunos acerca do gênero a ser trabalhado, como expor os objetivos e propósitos que almejamos alcançar. Cabe realçar que, antes da intervenção em sala de aula, houve um período de observação para conhecer de perto a metodologia usada pela professora supervisora e, assim, facilitar a aplicabilidade da SD.

Seguidamente, é orientada uma Produção Inicial, onde o aluno escreverá seu primeiro texto, a partir dos conhecimentos prévios para facilitar o trabalho com o gênero em estudo e identificar as dificuldades que surgirem. A terceira etapa é composta pelos módulos. Nesse momento, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que se trata de trabalhar com os “problemas” detectados na primeira produção, disponibilizando aos alunos as ferramentas indispensáveis para superá-los. Em cada módulo é de-



envolvido uma série de atividades que vão preparando o aluno, processualmente, para a atividade final. A última etapa da SD consiste no momento em que o aluno reescreve a primeira produção, de forma orientada, colocando em prática tudo que foi trabalhado em sala de aula para minimizar as dificuldades evidenciadas nas produções.

A princípio, iniciamos com um acordo didático, onde ocorreu a apresentação do gênero para os alunos. Para tanto, a fim de introduzir de forma lúdica o gênero escolhido, trabalhamos com a modalidade audiovisual, usando a televisão, assistimos ao filme Klaus (2019), que foi dirigido pelo diretor e roteirista Sergio Pablos, coletado do serviço de streaming Netflix. A animação natalina retrata a utilização de cartas no cotidiano dos personagens, além de abordar questões como sensibilidade, respeito e ética, o filme ensina e educa ao mesmo tempo. Desse modo, nosso objetivo foi sensibilizar a turma e incitar os conhecimentos tácitos acerca do gênero em tela.

Em seguida, direcionamos a SD para a próxima etapa: a aplicação dos módulos. No primeiro módulo, realizamos a apresentação do gênero para os alunos. Assim, discorreremos sobre os seguintes aspectos: a estrutura da carta pessoal, a modalidade de linguagem coloquial utilizada, e quais os propósitos comunicativos desse gênero, bem como a interpretação e compreensão da leitura. Para complementar o estudo do gênero em tela, também



apresentamos os diversos tipos de cartas que existem nos meios sociais. A diversidade do gênero carta, apontada por Antunes (2003), originou subgêneros específicos como a carta de amor, circular, propaganda, aberta, de solicitação, de reclamação, carta ao leitor, entre outras.

No segundo módulo, para elucidar a importância do gênero como ferramenta de comunicação, utilizamos como recurso didático dois exemplos de cartas de domínio público para leitura e análise dos aspectos citados anteriormente com os alunos. A primeira carta escrita pelo renomado escritor Graciliano Ramos, enviada a seu pai Sebastião Ramos. A segunda, a carta de Pero Vaz de Caminha enviada a D. Manuel I, rei de Portugal, considerado o primeiro documento escrito da história brasileira. Assim as leituras foram realizadas de forma coletiva, contando com a participação dos alunos. Nesse momento, a atividade proposta gerou discussões e dúvidas entre os alunos, as quais, posteriormente, foram sendo sanadas no decorrer da leitura.

Por conseguinte, orientamos os alunos a escreverem a primeira produção do gênero trabalhado em sala de aula, considerando as discussões abordadas no decorrer da SD. Assim, propusemos a escrita de uma carta pessoal e pedimos que eles imaginassem uma situação hipotética como tema para a produção: Escreva uma carta para Pero Vaz de Caminha, contando o que você encontrou



ao chegar no Brasil atualmente. Após a entrega das produções escritas por alunos, analisamos os textos. Nesse momento, nosso objetivo foi identificar as dificuldades e as facilidades apresentadas na primeira produção.

Na etapa seguinte, após a análise, correção e identificação dos problemas evidenciados na primeira produção dos alunos, solicitamos a reescrita do texto com foco nas devidas dificuldades detectadas nos textos. Para a reescrita da primeira produção, pedimos que os alunos fizessem duplas e utilizamos o método da escrita colaborativa. Para Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001, p. 9), as situações de escrita colaborativa, também chamadas de “redação conversacional” são situações privilegiadas em que se observa tanto a relação da escrita com a oralidade e como marcas da oralidade podem repercutir na escrita. Assim, o objetivo da escrita colaborativa é promover o pensamento reflexivo dos alunos acerca da escrita. Desse modo, o trabalho em conjunto minimiza as dificuldades dos pares envolvidos, ou seja, conjuntamente, formam apenas uma produção.

No último módulo, para finalizar as aulas com a referida turma, realizamos um quiz de perguntas e respostas referente ao que foi estudado em sala de aula. Os alunos foram divididos em 3 grupos. Cada grupo segurava uma placa com as letras a, b e c. Os alunos iam levantando a letra referente à resposta que eles acreditavam ser a correta.



Foram realizadas 20 perguntas. No final do quiz fizemos uma premiação para o grupo vencedor, como também socializamos e premiamos as melhores produções escritas na etapa da produção inicial. Dessa forma, encerramos a sequência didática com a referida turma, concluindo um trabalho realizado com dedicação, que foi crucial para nosso crescimento enquanto futuros docentes. Expostas essas discussões, a seção subsequente, portanto, trata da análise e discussão dos resultados da pesquisa.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia de análise centra-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010, p. 75). Vale dizer que o gênero utilizado por Marcuschi (2010) foi entrevista, como usamos em nossa pesquisa o gênero carta, precisamos fazer adaptações ao modelo referido. Para garantir a confidencialidade da pesquisa, utilizamos códigos para identificação de cada amostra do *corpus*: B1 para aluno 1; B2 para aluno 2; B3 para aluno 3, assim sucessivamente, como evidenciado no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Modelo de operações textuais-discursivas, com nossas adaptações

	B1	B2	B3	B4	B5	Total de amostras
Operação 1 - Estrutura do gênero carta	X	X	X	-	X	4
Operação 2 - Dificuldades de pontuação	-	X	-	X	X	3
Operação 3 - Coesão e coerência: ideias truncadas	-	-	X	-	X	2
Operação 4 - Problemas de concordância	-	-	X	X	-	2
Operação 5 - Dificuldades ortográficas	-	-	X	-	X	2
Operação 6 - Apresenta proposta de intervenção relacionada ao tema	X	X	X	X	X	5
Operação 7 - Agrupamento de argumentos condensando as ideias	X	X	X	X	-	4
Operação 8 - Segue a organização retórica de parágrafos	X	X	-	X	-	3

Fonte: autores da pesquisa

Conforme o quadro 1, que se refere às operações textuais-discursivas, podem ser observadas as ocorrências referentes às dificuldades encontradas em 5 amostras de produções escritas, constituintes do *corpus* desta pesquisa, a partir do trabalho com o gênero carta.

Operação 01, que trata da estrutura do gênero carta, foi realizada por B1, B2, B3, B5. A estrutura foi seguida dentro do padrão exigido na escrita de seus textos. Conforme o quadro 1, B4 não realizou a referida operação. De acordo com Bakhtin (2011) Os gêneros possuem elementos indissolúveis em sua constituição e concretude: “[...]”



o conteúdo temático, o estilo e a construção (ou forma) composicional [...]” (Bakhtin, 2011, p. 261-262). O gênero carta possui elementos básicos indispensáveis à composição e ao reconhecimento, quais sejam: local, data, saudação, corpo e despedida e assinatura.

Operação 02 refere-se a dificuldades de pontuação, aspecto necessário para a compreensão de qualquer texto. Na operação 02, os informantes B2, B4 e B5 apresentaram dificuldades de pontuação. Segundo Cegalla (2020), “a Gramática Normativa aponta formas para a correta utilização oral e escrita do idioma. Em suma, ensina a falar e escrever a língua padrão corretamente” (p. 16). A ausência da pontuação adequada no texto compromete o sentido para o leitor.

Operação 03, que diz respeito à coesão e coerência: ideias truncadas. Ambas constituem o essencial do que seja um texto interpretável e capaz de funcionar como ação de linguagem. Assim, os informantes B3 e B5 tiveram dificuldades em manter os dois aspectos em seus textos. Os informantes B1, B2 e B4 fizeram uso adequado desses mecanismos. Segundo Antunes (2017, p. 56), a coesão “é a propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados”. A capacidade de usar a linguagem supõe, que, necessariamente, quem fala ou escreve possua a competência de “articular” os sentidos expressos na construção sequencial de



um texto. Já a coerência defendida por Koch (2007, p. 52), remete “ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. Ela não depende apenas da materialidade do texto, mas sim, da relação colaborativa entre os fatores socioculturais, interacionais, situacionais e cognitivos.

A operação 04 aborda problemas de concordância. Esse aspecto foi evidente nos colaboradores B3 e B4. Segundo Cegalla (2020, p. 438), a “concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem”.

A operação 05 versa sobre dificuldades ortográficas. Dificuldade presente em B3 e B5. Para Bechara (2019, p. 127), “a ortografia é o sistema de representação convencional de uma língua na sua vertente escrita.

A operação 06 trata da apresentação da proposta de intervenção relacionada ao tema. Evidente em B1, B2, B3, B4 e B5. Como se pode ver todos os colaboradores realizaram esta operação. A proposta de intervenção relacionada ao tema é a parte do texto que o aluno demonstrará sua consciência crítica acerca do seu papel enquanto cidadão participante da sociedade. Assim ele irá defender um ponto de vista sobre qualquer tema, por meio da seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos.



A operação 07 faz referência ao agrupamento de argumentos condensando as ideias. Esse elemento importante na compreensão do texto, foi evidente nos colaboradores B1, B2, B3 e B4. Na visão de Koch e Elias (2020, p. 24), a argumentação tem a finalidade de persuasão e é o produto em forma de texto da organização de ideias e estruturação de um raciocínio que sustentará uma tese ou ponto de vista, podendo recorrer a “experiências individuais e sociais”.

A operação 08 traduz a organização retórica de parágrafos. Essa operação aborda a organização específicas dos parágrafos no decorrer do texto. Esse aspecto foi realizado nos informantes B1, B2 e B4. Silva (2020) trata da organização e passos retóricos, como estratégias para garantir a compreensão leitora.

Diante da análise do corpus, os resultados revelam que houve quatro realizações da operação 01; três realizações da operação 02; duas realizações da operação 03; duas realizações da operação 04; duas realizações da operação 05; cinco realizações da operação 06; quatro realizações da operação 07 e três realizações da operação 08. Como se observa no quadro 1, apesar das operações 06 e 07 apresentarem um grau de dificuldades maior, foram mais realizadas pelos colaboradores da pesquisa, como também a operação 01. As operações 03, 04 e 05 mantiveram a mesma posição na quantidade de amostras, da



mesma forma as operações 02 e 08. Cabe registrar que a operação 05 foi realizada por todos colaboradores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados obtidos, observamos que a aplicabilidade do gênero carta pessoal na educação básica é uma possibilidade de desenvolver as competências orais e escritas dos alunos. O êxito na aplicabilidade desse gênero se deu através de uma metodologia centrada na orientação, análise, discussão e produção textual. De acordo com o exposto no quadro 01, cabe pontuar que os participantes revelam maior domínio nas operações 06, 07 e 01, no entanto, apresentam dificuldades nas operações 03, 04 e 05. Cabe registrar que a operação 05 foi realizada por todos colaboradores da pesquisa.

Salientamos que a relevância da pesquisa caracteriza-se por apresentar uma perspectiva para o ensino do gênero carta no âmbito educacional, apesar de ainda existir uma certa carência de estudos que apresentem esse gênero como recurso didático-pedagógico na sala de aula. O que foi possível para uma aprendizagem bem sucedida. Ao aplicar o gênero, por intermédio de uma SD, focando na produção de texto oral e escrita, podemos desenvolver habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes, contribuindo com a habilidade de participar ativamente e criticamente na sociedade.



Destacamos que, através dos pressupostos teóricos que sustentam este estudo, buscamos contemplar as discussões sobre bases conceituais de gêneros e a importância do ensino dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua portuguesa. Estes teóricos foram de grande contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo essencial para nosso crescimento e saber contínuo. É possível salientar também que o trabalho com a SD, como ferramenta de ensino, auxilia numa efetiva aprendizagem do gênero que se pretende trabalhar, pois o ensino se dá de forma gradual, desde a dificuldade dos alunos até uma produção final, onde se verifica o desenvolvimento da turma.

Esperamos, portanto, que esse estudo seja enriquecedor para pesquisadores, graduandos, professores da educação básica e os demais sujeitos que tenham interesse em trilhar por essa linha de pesquisa. Consideramos ser esse o contributo da nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

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

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.



ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BECHARA, Evanildo, 1928- **Moderna gramática portuguesa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BEZERRA, Benedito. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Benedito. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: Gêneros textuais e ensino. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 37-46.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



FIGUEIREDO, J. P.B. **O gênero do discurso carta como ferramenta didático- pedagógica para o ensino de língua portuguesa.** 2013. p. 1-95. Dissertação (Mestrado em língua portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, São Paulo, p.1-105, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucs.br/handle/handle/14268>. Acesso em: 24.jan.2024.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In: O que é um autor.* Lisboa:Vega, 2006.

GAULMYN, M-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix.** Paris: L'Harmattan, 2001.



KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrever e Argumentar.** São Paulo: Contexto, 2020.

MARCUSCHI, Luiz. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

SILVA, Iraci. **Análise Sociorretórica de Introduções de Artigos Científicos no Quadro dos Letramentos Acadêmicos de Graduandos Pibidianos em Três áreas Disciplinares.** Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2020. Disponível em: [http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1358/5/Ok\\_iraci\\_nobre\\_silva.pdf](http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1358/5/Ok_iraci_nobre_silva.pdf) Acesso em: 13 fev. 2024. 224 p.

# PRODUÇÃO TEXTUAL EM COLABORAÇÃO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A ANTECIPAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL



*Dayane Rocha de Oliveira*

*Cristina Felipeto*

## 1 INTRODUÇÃO

É ao estudo da antecipação em contexto de escrita colaborativa, presente em textos de alunos no ensino fundamental, que este artigo se dirige. A antecipação é um fenômeno presente em toda atividade humana. Para a psicologia, ela é indispensável quando as ações de um sujeito parecem se desenvolver conforme um programa prévio que define a ordem sequencial e o percurso de suas ações, a exemplo das tarefas diárias, como na prévia organização da sequência para o preparo de uma refeição, no planejamento de um dia de trabalho, na marcação de uma consulta médica, dentre outras situações.

No entanto, nem sempre estamos conscientes do processo de antecipação e, em algumas situações, realizamos movimentos sem lembrar o motivo, como abrir uma gaveta sem recordar o que procurávamos. Isso ocorre devido a comportamentos programados no cérebro, ou seja, ato de pensar em uma ação pode desencadear movimento físico, destacando, desse modo, a complexa interação entre pensamento e ação na antecipação. Assim, refazer o percurso mnemônico é essencial para lembrar o motivo da ação e realizar a atividade de forma efetiva.



Os dois casos de movimento antecipado descritos anteriormente também acontecem nas produções escritas na escola. Assim, visando destacar a relevância desses movimentos para a compreensão da gênese textual em alunos recém-alfabetizados, esta pesquisa propõe-se a analisar as antecipações presentes nos processos de escrita colaborativa em sala de aula.

As interrupções durante o processo de escrita, quando têm como objetivo o próprio ato de escrita<sup>57</sup>, resultam em duas categorias de ações: 1) um retorno do que já foi escrito (um movimento retrospectivo), levando a uma necessidade de reformulação e reescrita, sendo a principal manifestação desse processo a utilização da ra-

---

<sup>57</sup>Estamos excluindo, evidentemente, devaneios, desvios de atenção que normalmente ocorrem no decurso de processos de escrita envolvendo alunos desta faixa etária.

sura, oral ou escrita<sup>58</sup>; e 2) uma reflexão antecipada sobre o que será escrito (um movimento prospectivo, derivado do termo latino “*prospectio ōnis*”, que significa “vista de olhos lançada ao futuro”), com o objetivo de antecipar possíveis erros ou efeitos de sentido indesejados.

O primeiro caso de antecipação ocorre como a execução antecipada de um ato motor relacionado à escrita, enquanto, no segundo caso, se manifesta como uma estratégia de escrita. No contexto de escrita colaborativa, presente em nossa análise, essa segunda forma de antecipação ocorre quando os sujeitos realizam revisões verbais para dissipar dúvidas e antecipar possíveis erros futuros, contribuindo, com isso, para a qualidade do texto.

Neste estudo, a partir da análise da antecipação em contexto de escrita colaborativa no ensino fundamental, pretendemos evidenciar a relação entre rasura, antecipação e automatização da escrita, bem como apresentar o processo de revisão em uma produção em díade. Pretendemos destacar, também, as conexões entre rasuras orais, rasuras escritas e antecipação com o propósito de

---

58 A este respeito, ver Calil (2003, 2012); e Felipeto (2008, 2013). Rasura oral é um conceito elaborado por Calil (1998, p.108) para explicitar os retornos ocorridos oralmente durante o diálogo entre duas pessoas em uma situação de escrita colaborativa. Essa rasura indica a espontaneidade e a imprevisibilidade como cada aluno modifica os elementos a serem colocados no manuscrito em curso.



aprofundar nossa compreensão sobre a natureza das antecipações no texto e contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais na produção escrita.

## **2 GENÉTICA TEXTUAL, LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA E PSICOLOGIA COGNITIVA: UNINDO TEORIAS PARA COMPREENDER A ANTECIPAÇÃO**

Neste artigo, integramos os construtos teóricos de três correntes com o propósito de explorar a antecipação em textos elaborados por crianças no ambiente escolar. Para essa investigação, focalizaremos os manuscritos<sup>59</sup> dos alunos, bem como todo o processo que o precedeu. Para este fim, é crucial ressaltar que, conforme Grésillon e Lebrave (1983) destacaram, o manuscrito “é esta parte que emerge do *iceberg*” (p. 7), fornecendo um acesso concreto a tudo o que preexiste antes do texto ser considerado finalizado.

Sendo apenas a ponta do *iceberg*, ainda que tenhamos acesso ao processo de escrita referente ao momento da escritura, não temos acesso a todo o processo mental que o gerou, pois só é possível conhecermos enunciações enunciadas, restando toda uma grande parte inacessível.

---

59 Segundo Calil (2008, p. 25), o manuscrito escolar é o “produto de um processo escritural que tem a instituição escola como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever.”



Dessa forma, no manuscrito, as dúvidas mais comuns dos alunos podem ser analisadas através das rasuras, porque elas

nos permitem investigar os momentos de reconhecimento de um (possível) erro pelo aluno e são indícios que podem nos ajudar a compreender sua trajetória rumo à aquisição das habilidades necessárias para se tornar um sujeito produtor de textos. Assim, a rasura é a ferramenta fundamental de quem escreve, uma “[...] operação intelectual que pode ter sido precedida, em poucos segundos de reflexão, por uma considerável série de formações verbo-mentais”. A rasura é um recurso complexo que engloba diferentes perspectivas [...] Pode, ainda, ser utilizada para se observar quais conhecimentos estão em curso, já que ela só intervém sobre o que “já estava lá” e aponta para um trabalho sobre o texto (Felipeto, 2019, p. 8).



Nessa perspectiva, a rasura emerge como uma ferramenta indispensável na investigação dos momentos em que os alunos identificam possíveis equívocos em seus textos. Sua importância vai além da mera correção, sendo interpretada como uma operação intelectual que espelha o processo reflexivo do autor. Essa prática não apenas aprimora o texto, mas também desenvolve habi-

lidades de escrita, indicando um engajamento ativo do autor na elaboração textual.

É preciso esclarecer, inicialmente, que escrever é um desafio, seja para escritores experientes ou novatos. Nesse sentido, seguindo Leblay (2011), é necessário, em uma produção textual, considerar que o produto não é a imagem fiel da produção, e mais, buscar entender o processo do texto no produto é basicamente uma ilusão, visto que “é o rascunho que constrói o genético”, conforme abordam Doquet e Leblay (2014).

Desse modo, visando compreender a antecipação na escrita de alunos recémalfabetizados, a Linguística Enunciativa benvenistiana, a Genética de Textos (dora-vante GT) e a contribuição da Psicologia Cognitiva serão primordiais para o entendimento do complexo processo da produção escrita. A Genética de Textos nos permitirá investigar os estágios sucessivos da produção textual, desvelando os traços e os processos que revelam o caminho percorrido na escrita. A Linguística Enunciativa benvenistiana nos possibilitará explorar a dimensão social e subjetiva da escrita, destacando a importância da interação entre sujeitos na construção do sentido.

Ademais, na abordagem da Linguística Enunciativa de Benveniste, a enunciação é compreendida como o ato de produzir um enunciado em uma situação específica. Nesse contexto, a subjetividade não se manifesta apenas



na escolha lexical e gramatical, mas também na maneira como os sujeitos se posicionam em relação ao discurso.

A Psicologia Cognitiva, por sua vez, auxiliará na investigação detalhada dos processos mentais envolvidos na produção textual, revelando as complexidades cognitivas subjacentes às escolhas linguísticas e à dinâmica da escrita. Dessa maneira, ao combinar Genética de Textos, Linguística Enunciativa benvenistiana e Psicologia Cognitiva, teremos uma abordagem holística que nos permitirá não apenas reconstruir os estágios sucessivos da produção textual, mas também compreender as interações sociais, subjetivas e cognitivas que moldam o desenvolvimento do texto.

A gênese de um texto testemunha gestos de invenção, não apenas gestos, mas movimentos que ora se completam, ora se destroem pelas mãos do autor e, assim, a partir de adições e exclusões, nasce o padrão dos movimentos na construção do texto. Nesse sentido, conforme descrito por Grésillon, o manuscrito

porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (Grésillon, 2007, p. 52).



A reflexão proposta por Grésillon (2007) oferece uma rica visão do processo de criação, representando o manuscrito como um palco para a expressão dos desafios e das emoções inerentes à atividade criativa. Nesse sentido, a genética de textos, campo interdisciplinar, permite novas formas de leitura através da análise dos processos de produção da linguagem, seja ela oral ou escrita.

No âmbito de nossa análise, a psicologia cognitiva se destaca como um componente do campo contemporâneo da linguística, campo esse dedicado às relações entre linguagem, cérebro e cognição. Para Lebrave (2020), a relevância da psicologia cognitiva nos estudos em genética textual reside na capacidade dessa disciplina em aprofundar a compreensão dos processos mentais e cognitivos envolvidos na escrita. Lebrave (2020) destaca que a dinâmica da escrita, com foco nos diferentes estados durante o processo criativo, é explorada e a psicologia cognitiva é essencial para comparar esses estados.

Nesse viés, reconstituir os estados sucessivos, recupera a memória da gênese do processo e o investigador pode, assim, ao dispor dos traços e dos índices materiais (anotações, rabiscos, rasuras) apreender o que, caso se dispusesse apenas do produto (texto acabado) seria inapreensível.

A linguística enunciativa benvenistiana, por sua vez, nos permite investigar o exercício enunciativo dos



alunos, uma vez que escrevem a dois um texto único. Nesse sentido, é o exercício enunciativo intersubjetivo que funda a noção de diálogo e que torna possível toda comunicação linguística. Em nosso caso, a captura desse exercício enunciativo é a forma através da qual se tornou possível analisarmos o processo de escrita.

Assim, a integração da psicologia cognitiva, da genética textual e da linguística enunciativa numa abordagem multidisciplinar enriquece significativamente a compreensão do estudo aqui proposto, visto que proporciona uma análise abrangente que vai além da finalização do texto, adentrando nos processos cognitivos e nas complexidades do ato de escrever. Na parte a seguir, falaremos sobre o campo investigativo da antecipação.



### **3 A ANTECIPAÇÃO – BREVES CONSIDERAÇÕES**

Coutellec e Weil-Dubuc (2016) destacam a antecipação como objeto de investigação em diversos campos do conhecimento; ela abrange desde a área da saúde, com foco no crescimento de diagnósticos, até as esferas da prática científica e dos debates sobre mudanças climáticas, além dos domínios financeiros e econômicos. Essa diversidade de aplicação torna a antecipação um tema interdisciplinar, conforme evidenciado no trabalho de Sock e Vaxelaire (2004), que aborda uma série de estudos relacionados à antecipação.

Na obra de Sock e Vaxelaire (2004), o termo “antecipação” é geralmente usado para descrever a realização de ações antes do tempo planejado. As teorias apresentadas no texto se concentram na análise da antecipação e suas implicações em diferentes contextos cognitivos, tais como processos de tomada de decisão, resolução de problemas e adaptação comportamental. No geral, as teorias propostas no trabalho de Sock e Vaxelaire (2004) buscam ampliar o entendimento da antecipação em diversos contextos das ciências cognitivas, destacando sua importância na percepção, ação, linguagem e memória prospectiva.



Kandel, Louis-Dam e Orliaguet (2004) destacam a capacidade do sistema motor de realizar sequências de ações contínuas, permitindo antecipação durante o movimento. Isso resulta em modificações na trajetória, no tempo de movimento e na velocidade. Ele também enfoca a capacidade do sistema visual de antecipar movimentos subsequentes com base em informações espaço-temporais, enfatizando a interação entre habilidades motoras e percepção.

Fuchs (2004) explora a linearização dos elementos linguísticos no discurso; para este fim, focaliza os marcadores utilizados pelo locutor para organizar sua produção textual. Seu estudo minucioso discute como a estratégia de planejamento ocasionalmente apresenta

falhas, o que se revela importante em nosso contexto de pesquisa. Fuchs (2004) explora o movimento antecipatório, considerando não apenas as influências do que já foi produzido, mas também o que está por vir, destacando que esse fenômeno não deve ser interpretado como um simples deslize, o que é uma visão compartilhada por nossa pesquisa, pois discutimos um caso específico de antecipação, aquele em que há execução antecipada de um ato motor na escrita, ou seja, quando letras ou sílabas subsequentes surgem antes do momento planejado.

O cerne do problema discutido por Fuchs (2004) reside na avaliação das antecipações, questionando se elas devem ser consideradas fracassos ou, ao contrário, sucessos na produção ou interpretação de um enunciado dentro do contexto de um discurso.

#### **4 ANTECIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ESCRITA E ANTECIPAÇÃO COMO EXECUÇÃO ANTECIPADA DE UM ATO MOTOR DE ESCRITA**

Anokhina (2018) postula que a antecipação constitui uma operação fundamental intrínseca a todas as atividades humanas, sendo inerente a processos perceptivos visuais e auditivos. Contudo, a escassez de pesquisas nesse campo é notável, devido, em parte, à complexidade subjacente a esses processos. A provável causa reside na dificuldade de acesso às antecipações, uma vez que seria necessário um dispositivo de coleta de dados capaz de



capturar o processo de antecipação no exato momento em que ela ocorre.

No que se refere à atividade linguística, conforme delineado por Anokhina (2018), duas modalidades de antecipação se apresentam. A primeira, e mais comum, diz respeito ao “movimento de pensamento que imagina ou vivencia um acontecimento antecipadamente” (Anokhina, 2018, p. 132). Essa descrição pode ser interpretada como um processo no qual a mente humana antecipa e imagina mentalmente uma situação que ocorrerá no futuro. Essa forma de antecipação desempenha um papel fundamental no contexto da linguagem e da comunicação, pois envolve a preparação da mente do falante ou escritor para expressar uma ideia ou comunicar um evento que ainda não se concretizou.

O segundo cenário de antecipação apresentado por Anokhina (2018) envolve a “execução antecipada de um ato”. Nesse contexto, essa forma de antecipação é desencadeada por uma dessincronização entre os processos cognitivos e a estrutura de planejamento do discurso. Ao contrário da antecipação anteriormente retratada por Anokhina, que não é prontamente refletida na escrita e envolve processos de revisão predominantemente mentais enunciados, essa última modalidade de antecipação não segue uma dinâmica linear no texto.



Essa antecipação desordenada, que diverge da estrutura linear convencional da linguagem, é um exemplo de como a antecipação pode impactar a organização da linguagem e criar disrupções na sequência de palavras. Ela reflete a complexidade da atividade mental e sua relação com a produção textual. Em essência, a dessincronização cognitiva resulta em uma quebra das regras tradicionais.

Assim, esses dois exemplos revelam como a antecipação pode operar de maneiras distintas, desafiando as convenções estruturais da linguagem. Essas observações destacam a complexidade da antecipação e suas ramificações na atividade humana e na escrita.



## 5 AUTOMATIZAÇÃO DA ESCRITA

A automatização da escrita refere-se à capacidade de realizar tarefas de escrita de maneira rápida, eficiente e quase inconsciente, sem a necessidade de esforço cognitivo significativo. Quando a escrita se torna automatizada, o ato de formar letras, palavras e frases ocorre de maneira fluente (Seraphin-Thibon, 2018). A automatização da escrita é um marco importante no desenvolvimento da alfabetização. À medida que as habilidades de escrita se automatizam, os escritores podem se concentrar mais nos aspectos criativos e de organização do texto, em vez de gastar grande parte de sua atenção no formato das letras e na ortografia.

A antecipação grafo-motora envolve a capacidade de prever e coordenar os movimentos motores necessários para realizar uma tarefa de escrita antes de começar a executá-la. Isso inclui a capacidade de antecipar a forma correta das letras, a sequência de traços e a organização espacial na página. Dessa forma, antecipação grafo-motora é essencial para uma escrita eficiente e precisa. Esses movimentos são programados em paralelo, ao produzir os primeiros movimentos da sequência. Os “caminhos” pelos quais percorrem as letras, o traçado,



se referem a caminhos internalizados correspondentes aos caminhos físicos ao longo dos quais o observador espera que os movimentos continuem em movimento [...] os objetos não param no meio do voo. De alguma forma, essa regra internalizada gera expectativas que interferem no traço da memória (Kandel *et al.*, 2000, p. 713).

Como se vê, a aprendizagem da escrita, seu traçado, tem relação com a internalização do movimento, com o movimento inscrito na memória, mas não apenas isso. No atual quadro teórico predominante em Psicologia da língua escrita, reconhece-se a existência de dois léxicos interdependentes. O primeiro é o léxico ortográfico interno (LOI) ou “de entrada”, que engloba representações

e mecanismos envolvidos no reconhecimento de palavras durante a leitura, sendo funcionalmente distinto do léxico fonológico interno, relacionado ao reconhecimento de palavras ouvidas.

O segundo é o léxico ortográfico de saída (LOS), que representa os léxicos fonológicos e ortográficos necessários para a produção oral e escrita de palavras. Neste processo, os escritores “aplicam a suas representações internas uma série de processos operatórios permitindo-lhes passar de um nível virtual a um nível atual” (Jaffré, 1991, p. 39).

Em outros termos, o LOS envolve os mecanismos mentais e as informações relacionadas aos sons e às grafias das palavras que são essenciais quando estamos produzindo palavras ao falar ou escrever. Desse modo, os escreventes utilizam processos operatórios para transformar suas representações mentais em expressões linguísticas concretas.

O LOI, léxico ortográfico interno, refere-se a um sistema de reconhecimento visual das palavras que é desenvolvido gradualmente por meio das experiências de leitura e escrita. Tanto para a escrita quanto para a leitura, as estratégias empregadas são semelhantes: elas têm como objetivo evocar a grafia de uma palavra que está armazenada no léxico interno. Isso implica que, ao escrever ou ler, os indivíduos recorrem a esse conhecimento



visual consolidado para identificar e reproduzir as palavras de forma correta. O LOI, portanto, desempenha um importante papel na habilidade de reconhecer e produzir palavras escritas de maneira eficaz.

O léxico ortográfico de saída (LOS) armazena informações que são acessadas durante a produção por meio de duas vias: a via direta, através de uma imagem mental, e a via indireta, envolvendo aspectos fonológicos e analógicos que possibilitam inferências parciais. Jaffré (1991) argumenta que uma aprendizagem ortográfica eficaz ocorre quando os elementos gráficos se emancipam dos fonemas que representam, deixando traços mnemônicos, isto é,



“a cada vez que a forma de uma palavra é apreendida, uma entrada correspondente a essa palavra é memorizada no LOS e, depois disso, a cada vez que o usuário quiser escrever esta palavra, ele deverá reativar sua representação” (Jaffré, 1991, p. 39).

Assim, a competência de um escritor está diretamente relacionada à rapidez com que ele acessa as unidades significativas armazenadas em sua memória. O termo “representação” é empregado tanto para descrever o processo de manipulação da informação quanto para se referir ao seu resultado.

## 6 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS EM PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

As atividades metalinguísticas são relevantes neste trabalho uma vez que elas colocam em cena o diálogo entre os alunos, diálogo esse que nos dá acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem; permitindo-nos avaliar quais conhecimentos foram internalizados e quais ainda não foram. A partir disso, é possível identificar as dúvidas recorrentes, quais os desafios da produção textual, além de verificar as soluções que podem surgir diante de uma escrita a dois. Esse enfoque colaborativo contribui significativamente para o aprimoramento da aprendizagem da produção textual em um ambiente de sala de aula.

A escrita colaborativa refere-se aos momentos em que duplas de alunos se envolvem na produção de um mesmo texto, conforme descrito por Gaulmyn (2001) como uma situação “oralográfica”. Nessa circunstância, ocorre uma interação única, na qual é possível observar não apenas a emergência da escrita a partir da oralidade, mas também o papel fundamental da oralidade na formação do texto. É uma situação privilegiada que destaca a dinâmica intrínseca entre a expressão oral e a criação escrita.

Nesse sentido, conforme os estudos de Camps *et al.* (1999), o ensino da escrita é um dos desafios da edu-



cação; sobre isso, destacamos alguns deles nas escolas, frequentes até os dias atuais, quais sejam: professores se preocupam com a análise do produto (texto final) e não do processo de escrita (momento de combinação do texto, momento de produção, rascunhos).

Em Daiute e Dalton (1992), a colaboração entre pares também provou ser, segundo elas, um catalisador eficiente para o aumento da conquista na escrita. Alguns fatores que contribuíram para o sucesso da colaboração entre pares foram a interdependência entre parceiros, a igualdade e a heterogeneidade, que os levaram às diversas discussões e fizeram com que os textos produzidos tivessem maior criatividade. Essa observação está alinhada com uma ampla pesquisa e teoria educacional que sustenta a importância da interação social no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da escrita.

Outros estudos que também trazem resultados positivos com o uso da escrita colaborativa no universo da sala de aula são os trabalhos de Vass (2002), no qual refletiu-se que a escrita criativa colaborativa não é apenas a resolução de atividades problemas, mas requer o uso da linguagem para refletir, explorar e expressar a própria experiência de um modo mais significativo e único. Além do mais, segundo a pesquisadora, a conversa produtiva e dotada de experiências inovadoras não seria possível com crianças que trabalham sozinhas.



Nos estudos de Camps *et al.* (1999), a atividade discursiva sobre a linguagem é descrita como atividade (fonte permanente de conhecimento metalinguístico, o que contribui para construí-la e ativá-la) metalinguística e a maneira como os alunos a utilizam varia, ora formulam explicitamente usando termos específicos aprendidos na sala de aula, ora usam termos do dia a dia para justificarem as suas escolhas. Essa variação na forma de expressar seus pensamentos sobre a linguagem demonstra a flexibilidade e a adaptabilidade dos alunos na discussão metalinguística, adaptando seu discurso à situação específica.



Segundo eles, essas mudanças ou reformulações, feitas durante a proposta de produção de texto, são indícios de atividade metalinguística. Dessa forma, o fato de a escrita se desenvolver em situações de grupo favorece o grau de consciência da atividade metalinguística, sendo maior que em situações de escrita individual, conforme expõem Camps *et al.* (1999).

Assim, quando os alunos revisam e modificam seu próprio texto durante o processo de escrita, estão demonstrando um nível de reflexão e consciência sobre a linguagem, o que vai além de uma simples produção textual. Essa reflexão sobre a linguagem e a tomada de decisões para melhorar o texto representa a atividade metalinguística, na qual os alunos estão conscientes

dos aspectos linguísticos e comunicativos envolvidos na escrita.

Segundo John Dewey (1933), a inteligência humana é cultivada através do pensamento reflexivo, ou seja, para ele, quando os indivíduos testam suas ideias visando atingir um objetivo, eles se tornam mais capazes de usar seus próprios conhecimentos, de modo que chegam a adquirir uma aprendizagem autodirigida. Assim, com essa iniciativa, e com a ajuda do outro, poderemos avaliar e diagnosticar as necessidades de aprendizagem, bem como identificar os recursos necessários para aprender, escolher e implementar estratégias apropriadas para a resolução de determinada tarefa.

Com base nas pesquisas apresentadas, a colaboração entre pares proporciona um ambiente em que crianças e jovens que compartilham conhecimentos e linguagens semelhantes se sentem mais à vontade para se engajar em uma série de atividades críticas e reflexivas durante a produção de textos. Essas atividades incluem a capacidade de criticar, esclarecer, repetir, justificar, expandir, opinar, mudar suas propostas e avaliações à medida que avançam no texto. Isso ocorre porque, ao trabalhar em conjunto, eles têm a oportunidade de examinar seus próprios conhecimentos e crenças, explorar a linguagem, conceitos acadêmicos, a realidade e as perspectivas uns dos outros.



## 7 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar a dinâmica das antecipações à medida que um texto é elaborado. Além disso, buscamos identificar quais objetos textuais são questionados durante o processo de antecipação.

Os dados utilizados neste estudo foram obtidos através de coleta pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A coleta envolveu um procedimento específico. Inicialmente, os alunos foram submetidos a várias leituras de histórias, tanto em casa quanto na escola, conforme sugerido pelas professoras. Em seguida, eles foram agrupados em díades (duplas) para a produção de um único texto.

Durante esse processo, cada aluno foi equipado com um microfone de lapela e um gravador preso à cintura, enquanto uma câmera foi posicionada à frente das carteiras, objetos esses que fazem parte do Sistema Ramos.

Neste sistema,

O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; o registro sonoro é feito através de gravadores digitais e microfones, capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; o registro escrito é



feito através de uma caneta inteligente e do programa HandSpy, capturando o traço da tinta na folha de papel (Calil, 2020, p. 1).

Juntos, esses instrumentos geram uma única mídia, ou seja, formam um filme sincronizado capaz de capturar e reconstruir, de modo ecológico e didático (que preserva a situação normal da sala de aula), o percurso genético de um texto na sala de aula. Essa metodologia permitiu a captura detalhada dos processos de produção textual, incluindo as antecipações e as revisões. A relevância desse método reside na capacidade de fornecer dados que podem ser analisados para entender os processos cognitivos e motores envolvidos na escrita infantil.

Antes de iniciar o processo de escrita, a professora orienta sobre a história a ser criada, que pode ser acerca de temas diversos, como histórias de cunho livre, narrativas sobre dualidades morais, como a proposta de contos do bem e do mal, contos etiológicos, entre outros. A partir das orientações propostas, as díades precisam combinar e concordar sobre o enredo da história. Após a definição do enredo, é fornecida à dupla uma folha de papel com micropontos e uma caneta *smartpen*, que permite a captação em tempo real da produção textual à medida que esta é criada. Em seguida, os alunos se engajam no processo de formulação textual, elaborando a narrativa colaborativamente. Ao final do processo, os estudantes



revisam o que foi escrito, introduzindo alterações, caso seja necessário.

Todos os dados coletados seguiram rigorosamente o mesmo protocolo estabelecido. Durante o processo de escrita, os alunos receberam orientações específicas para marcar as partes que desejavam apagar, seja incluindo o elemento rasurado entre parênteses ou simplesmente traçando um único risco, a fim de preservar o conteúdo original do texto.

Na parte que segue, evidenciaremos a forma como as crianças utilizam os recursos da antecipação em seus textos quando escrevem a dois. O recorte foi retirado de uma tese ainda em construção, portanto os resultados podem sofrer alteração conforme o andamento da pesquisa.



## **8 ANTECIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ESCRITA**

Abordaremos inicialmente o momento em que as alunas se envolvem em uma reflexão prévia sobre o que será escrito, ou seja, uma estratégia de antecipação para evitar possíveis erros ou interpretações indesejadas.

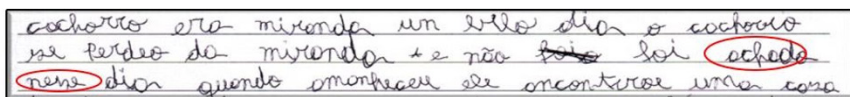
No contexto apresentado, figura 1 e na transcrição 1, é importante destacar os papéis desempenhados pelas participantes. Ana atua como escrevente e tem seu nome sublinhado, responsável pela transcrição da história, enquanto Laura assume o papel de ditante, encarregada de ditar a narrativa planejada. Para a análise do processo de

reconhecimento textual realizado pelas alunas, foram utilizadas marcações específicas: em vermelho são destacados os objetos textuais que a aluna apresenta dúvidas, enquanto em verde são evidenciadas as tentativas de melhoria ou correção desses objetos textuais, baseadas nos conteúdos previamente estudados em sala de aula.

Essa abordagem visa observar o nível de automatização alcançado pelas alunas nas atividades metalinguísticas, proporcionando uma avaliação mais detalhada do domínio conceitual e da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.



**Figura 1** - Fragmento do texto “O Cachorrinho Perdido”, elaborado por Ana e Laura em 25/10/2013



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2013)

## Transcrição 1 – Ana e Laura criando o texto “O Cachorrinho Perdido”

514. Laura: Um belo dia o cachorro se perdeu da Miranda. 515. Ana: [i] (Rasurando [i]). E não foi [e não foi a] 516. Laura: Se perdeu da Miranda. 517. Ana: (faz uma pausa e pergunta) **Achado... cha é com “X” ou com “CH”?** 518. Laura: **Cha?** 519. Ana: foi achado. E não foi... 520. Laura: **achado?** 521. Ana: ... foi e... 522. Laura: **Cha, é?** 523. Ana: **Peraí. (Rasurando [foi-a]).** 524. Laura: **Cha... cha...** 525. Ana: **Peraí. [foi] a...[a] cha... [cha] do [do] (Silabando e escrevendo “achado”).** 526. Laura: **Tá certo. Ótimo.** 527. Ana: [ne] (faz uma pausa e pergunta **“como é “SSE”? Nesse...?”**) 528. Laura: **Nesse, nesse é com “S”. (Ana escrevendo: [dia]).** 529. Laura: **Mi... Miranda... Eu tô em Miranda, agora eu já passei de Miranda. Miranda e...** 530. Ana: **E não foi achado nesse dia.**

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2013)

Ao analisar a transcrição apresentada e o vídeo correspondente, destaca-se um fenômeno ortográfico observado nos turnos 517 e 527, compreendendo o intervalo temporal de 41:46 a 42:59. Nota-se que a escrevente está enfrentando um desafio ortográfico relacionado aos dígrafos. Os dígrafos referem-se a um grupo de duas letras que juntas representam um único fonema. Essa identificação específica sugere que a dificuldade ortográfica em questão pode ser questionada entre os alunos dessas séries, indicando a necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas para abordar e superar esse desafio específico no processo de aprendizado da língua escrita.



Observa-se que, em ambos os momentos analisados, há uma pausa no processo de escrita, indicando um reconhecimento antecipado dos objetos textuais ortográficos em questão. Essa antecipação, manifestada como dúvida, expressa pela escrevente por meio de perguntas evidencia uma estratégia preventiva visando evitar erros e possíveis rasuras no papel, conforme evidenciado no diálogo das alunas. A dinâmica se revela nos instantes finais do turno 515, quando a escrevente inicia a escrita da palavra “achado” “a...”, seguido de uma pausa e uma pergunta, e no turno 527, durante a escrita de “nesse” “ne...”, novamente acompanhada por uma pausa e uma pergunta.

Esses episódios ilustram uma consciência metalinguística em desenvolvimento, indicando um processo de estabilização de conhecimentos. A forma como a escrevente antecipa e aborda as questões ortográficas, assim como as respostas e interações com a ditante, refletem atividade metalinguística em relação à ortografia específica das palavras “achado” e “nesse”. Embora Ana não tenha verbalizado explicitamente a escolha do termo a ser utilizado, ela soluciona de maneira correta o problema ortográfico ao empregar “ch” na escrita. Nesses trechos, tanto Ana quanto Laura demonstram um conhecimento ainda não estabilizado, relacionado ao uso de “X” ou “CH”, bem como à escolha da letra na palavra “NESSE” (S,



SS, Ç, C, SC, SÇ). Essas incertezas surgem devido à representação múltipla (homofônica) do fonema /s/ por meio desses diferentes grafemas.

O aspecto paradigmático (Saussure, 1995) dessa relação, ou seja, a escolha a ser feita entre alternativas, é o que gera dúvidas nas alunas em relação à ortografia das palavras discutidas. A compreensão das variantes na representação fonética e na ortográfica das palavras contribui para esclarecer as hesitações das alunas e ressalta a complexidade envolvida na aquisição do conhecimento ortográfico, especialmente quando há múltiplas formas de representar o mesmo som.

Neste contexto, podemos considerar que as escolhas ortográficas de Ana e Laura, especialmente no que diz respeito ao uso de “X” ou “CH” e à seleção de que letra usar na palavra “NESSE,” podem ser vistas como expressões do processo de aprendizado linguístico, em que a proximidade conceitual desempenha um papel significativo. É importante notar que esse caso de antecipação não envolveu rasuras escritas, mas sim rasuras orais.

Assim, a análise desses dados pode indicar que as incertezas ortográficas observadas podem ser interpretadas não apenas como erros isolados, mas como uma expressão da exploração ativa e do ajuste contínuo que ocorre no processo de aquisição linguística. A substituição de termos ortográficos próximos, como “X” por “CH”



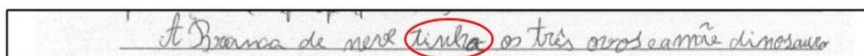
ou escolhas entre grafemas homofônicos, pode ser vista como uma estratégia natural na construção do conhecimento ortográfico durante a fase de estabilização do aprendizado linguístico.

## 9 ANTECIPAÇÃO COMO EXECUÇÃO ANTECIPADA DE UM ATO MOTOR DE ESCRITA

A antecipação como execução antecipada de um ato motor de escrita indica que, ao antecipar o que será escrito ou dito, a pessoa comete um erro na transição entre o pensamento antecipado e a execução física, resultando, por vezes, em marcas de rasura no papel. Esse fenômeno pode estar relacionado ao processo de automatização da escrita, no qual a coordenação entre pensamento e execução ainda está em desenvolvimento. Para que haja compreensão do que ocorreu no trecho abaixo é preciso recorrer a dois momentos do processo de escrita desta história, o diálogo e a filmagem.



**Figura 2** – Fragmento do texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por Bia e Livia em 06/02/2015



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015)

## Transcrição 2 – Bia e Livia criando o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”

414. Bia: Opa, deixa eu escrever...  
415. Livia: Aí a Branca de Neve explicou o que tinha acontecido.  
416. Bia: (B escrevendo e falando) Bran... ca, de ne...ve, ti...nha, tinha, os [A Branca de neve tinha]...  
417. Livia: (Livia enunciando em voz alta) Tinho, tenho.  
418. Bia: Tinha [tinhoa], tá. Tinha... os [os].  
419. Livia: Os... Ovos.  
420. Bia: Os três [três].

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015)



A discrepância entre a fala e a escrita da aluna Bia, evidenciada quando ela diz “tinha os”, mas graficamente escreve “tinho os”, revela um fenômeno interessante no processo de produção textual. Nota-se que a antecipação da vogal “o” do artigo “os” é incorporada erroneamente, resultando em “tinho”.

Por meio da análise do vídeo, é possível observar que, no turno 416, Bia já havia verbalizado “tinha os” enquanto começava a escrever “ti”, de modo que o “o” do artigo “os” é antecipado em “tinho”. Sem perceber o erro cometido, Bia continua a escrever, enquanto, no turno 417, Livia manifesta estranheza diante da escrita de “tinho” e chama a atenção de Bia para o equívoco cometido. Bia, por sua vez, reconhece a antecipação e comete uma rasura no papel, demonstrando uma metacognição sobre seu próprio processo de escrita. Entretanto, por que Bia escreve “tinho” em vez de “tinha”?

Aqui, houve um rompimento da linearidade lógica temporal quando o que deveria vir num futuro próximo foi antecipado. Após a antecipação, há um retorno na escrita para a correção do equívoco. Esse retorno ocorre, no exemplo em análise, apenas após o reconhecimento do equívoco por Lívia, a ditante, e não pela escrevente Bia. Desse modo, acreditamos que o movimento antecipado de Bia, antes do tempo, acontece, de acordo com

Anokhina (2018), porque o termo antecipado “estava disponível durante a preparação do projeto pré-verbal” (p. 137), isto é, no momento do planejamento; no entanto, na hora da produção, ocorreu algo que ela chama de “bug”, fazendo com que o termo chegasse antes do programado no planejamento e ocorresse uma falha na linearidade do discurso. Esse caso particular é justificado pela pesquisadora como o resultado de uma dessincronização entre diversos processos, entre eles o de planificação do enunciado e o gesto motor da escrita.

Nesse sentido, é fundamental destacar, igualmente à abordagem de Seraphin-Thibon (2018), que a natureza da escrita difere significativamente da linguagem oral. Essa distinção é notória principalmente devido à presença das normas ortográficas, as quais não encontram aplicação na comunicação oral. Na fala, não existe a mesma preocupação em discernir se uma palavra deve ser grafada com “X” ou “CH”, ao contrário do que ocorre



na escrita, em que a observação das regras convencionais é imperativa para conquistar um status social mais elevado. Essa escolha também pode estar associada a uma antecipação cognitiva em que a familiaridade fonética entre “tinha” e “tinho” influencia a produção escrita. A análise mais aprofundada do contexto linguístico e do repertório ortográfico de Bia pode oferecer evidências adicionais sobre essa escolha particular, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno observado.



Nesse contexto, quando há a intenção de expressar uma palavra por escrito, ocorre a ativação da sequência de letras que a compõem. No entanto, no exemplo citado, observa-se que um termo foi antecipado. Esse fenômeno pode ser atribuído à influência da oralidade, no qual a última letra “a” do verbo “tinha” (pretérito perfeito do indicativo) se funde à vogal “o” no artigo subsequente, “os”. Esse acoplamento ocorre devido à semelhança sonora entre as partículas linguísticas envolvidas. Em outras palavras, para a aluna Bia, houve uma fusão dos sons emitidos pelas duas letras (“a” + “o” = “o”), resultando na união dos fonemas.

É crucial notar que esse equívoco foi prontamente identificado pela aluna que ditava o texto, corrigido pela aluna que o transcrevia e, posteriormente, reposicionado na forma correta. Esse episódio evidencia que o trecho

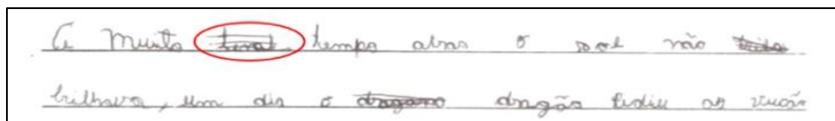
“tinha os”, cuja ortografia já era conhecida pelas alunas, já estava armazenado em seus processos cognitivos.

## 10 ANTECIPAÇÃO E REVISÃO

A antecipação e revisão na escrita são processos fundamentais que revelam a dinâmica e a complexidade envolvidas na produção textual. A antecipação, muitas vezes involuntária, destaca a influência dos processos cognitivos durante a produção de texto, enquanto a revisão exemplifica a capacidade reflexiva do escrevente, permitindo a correção de erros já registrados. Juntas, essas fases ilustram a interconexão entre planejamento, execução e refinamento na expressão escrita, fornecendo dados sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.



**Figura 3** – Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”, inventado por Sara e Maria em 13/06/2012



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012)

### Transcrição 3 – Sara e Maria criando o texto “Por que o sol brilha?”

244. Maria: Bora. Há muito tempo atrás. Há mu...i...to (Falando e escrevendo [A muito]) há muito (Professora fala com outra dupla, Maria para e presta atenção na fala da professora):: há muito... tem... (Falando e escrevendo [ten]) **tempo é com “N”, né?**
245. Sara: **É.**
246. Maria: (Maria escreve e/ou rasura algo no manuscrito, provavelmente “tempo”).
247. Sara: (Respondendo à pergunta de Maria sobre a escrita de “tempo”) **Eu acho.**
248. PROFESSORA: Alguém faltou essa semana? Faltou, Bia essa semana tu? (Alunas se distraem com conversa da professora). Segunda?
249. Maria: **Ô tiaa!! Ô tia. É, tempo é com “N” ou com “M”?**
250. PROFESSORA: **“M”. Antes de “P” e “B” se escreve “M”.**
251. Sara: Sabia!
252. Maria: **“P” e “B”:: tem (Rasurando [ten]). Tem... po a...trás (Falando e escrevendo [tempo atras]) o sol não brilhava. O sol não bri...lha... (Falando e escrevendo [o sol não brila].**

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012)

No decorrer do diálogo transcrito, especificamente no turno 244, Maria faz uma pausa em sua escrita, buscando a orientação da colega Sara para superar uma dificuldade ortográfica relacionada ao uso correto de “M” ou “N” na palavra “tempo”. Apesar de terem corrigido anteriormente a forma escrita “tempo”, Maria e Sara realizam uma nova revisão na tentativa de evitar a repetição do erro. A complexidade do sistema ortográfico da língua, especialmente a relação entre fonemas e grafemas, emerge como uma fonte significativa de dúvidas para alunos nessa faixa etária. As alunas estão em processo de apren-



dizado das normas da escrita, adotando-as com base na memória das orientações fornecidas pela professora em sala de aula.

Neste exemplo, apesar de uma explicação prévia em sala de aula sobre a aplicação das consoantes M ou N antes de P e B, essa regra ainda não foi completamente internalizada pela díade. Isso se evidencia quando Maria apresenta uma dúvida, bem como na resposta de Sara no turno 245, na qual ela confirma o erro, e na hesitação evidenciada no turno 247. Nesses episódios, as alunas ainda não alcançaram uma reflexão normativa que as leve ao uso consciente e automático de M ou N na palavra em questão. Esse aspecto ressalta a necessidade de abordagens pedagógicas que favoreçam a consolidação dessas regras de maneira efetiva.

Neste contexto, evidenciamos uma instância de revisão, seguida por uma antecipação para evitar o erro e uma rasura, caracterizada por uma pausa na escrita, que varia em sua duração, indicativa de um período de reflexão pelas alunas. Nesse intervalo, Maria busca assegurar a forma correta a ser registrada, visando corrigir um erro ou direcionamento indesejado. Nota-se que, neste caso específico, a primeira antecipação não impediu a necessidade da rasura; no entanto, a segunda antecipação foi eficaz na correção do equívoco. Esses momentos desta-



cam a dinâmica intrincada entre o processo reflexivo, revisão e antecipação durante a produção textual.

Diante da incerteza e da dúvida manifestada por Maria e sua colega, no turno 249, Maria opta por buscar orientação junto à professora acerca da grafia correta da palavra. A docente, provavelmente, reitera a regra previamente apresentada em sala de aula sobre o uso obrigatório da consoante M antes das consoantes P e B, conforme indicado no turno 250.

Subsequentemente, Maria procede com a correção, realizando a rasura e substituindo o N pelo M na palavra “tenp”, já previamente registrada no papel, conforme observado na Figura 3. Este episódio destaca o papel essencial do professor como guia no processo de aprendizagem ortográfica, fornecendo correções e reforçando regras, enquanto os alunos, por sua vez, aplicam essas instruções na prática escrita, evidenciando um ciclo de aprendizado contínuo.



## 11 CONCLUSÃO

O trabalho apresentado faz parte de uma tese em fase de construção. O estudo abordou duas formas de antecipações em textos escritos colaborativamente, destacando a antecipação que interrompe o processo enunciativo, permitindo uma pausa reflexiva para evitar erros ou sentidos indesejados e aquela originada pela dessin-

cronização entre os processos cognitivos de planejamento do enunciado e sua execução motora, evidenciada na antecipação de letras ou sílabas. Os dados coletados revelaram a presença dessas duas formas de antecipação, a inter-relação entre antecipação, automatização da escrita e rasuras, bem como a dinâmica da revisão em textos colaborativos. Além disso, por meio dos comentários metalinguísticos, destacou-se a importância da escrita colaborativa e da antecipação nas produções textuais.

Portanto, este estudo contribui para o entendimento mais aprofundado dos processos cognitivos envolvidos na escrita colaborativa, lançando luz sobre a complexa interação entre antecipação, rasura, automatização da escrita e revisão no contexto educacional.

As reflexões metalinguísticas dos alunos, manifestadas durante a escrita colaborativa, proporcionaram evidências sobre a emergência e resolução de problemas linguísticos, bem como reflexões sobre a organização textual. A importância do trabalho também se reflete na identificação das dúvidas comuns em crianças em processo de aprendizado da escrita, que, nessa breve investigação, ocorreu especialmente em relação aos dígrafos e à complexidade do sistema ortográfico. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de os professores abordarem cuidadosamente essas regras para esclarecerem as incertezas dos alunos, como, por exemplo, promoverem



a valorização da rasura como instrumento de análise, visto que ela é uma ferramenta eficaz para compreender as áreas de dificuldade enfrentadas pelas crianças em processo de aprendizado da escrita.

Assim, ao abordar esses conteúdos com atenção e paciência, os professores podem superar as dificuldades dos alunos, contribuindo para um desenvolvimento mais sólido e confiante de suas habilidades linguísticas.

Além do mais, é necessário incluir mais situações de escrita colaborativa na escola, uma vez que os alunos não apenas buscam resolver desafios textuais com o professor, mas também enriquecem sua compreensão ao dialogar com os colegas. Essa abordagem reforça os conceitos previamente ensinados pelo docente e promove uma construção coletiva de conhecimento. A elaboração conjunta de um único texto durante a escrita colaborativa propicia um ambiente para o diálogo e intensifica as atividades metalinguísticas. Portanto, é imperativo que, na sala de aula, os professores desenvolvam tarefas de escrita que estimulem os alunos a comentarem, refletirem, raciocinarem, justificarem e explicarem suas escolhas. Essa prática visa não só uma compreensão mais profunda da língua, mas também fomenta a reflexão crítica, promovendo uma abordagem mais participativa no processo de aprendizagem.



Com base nessas descobertas, este trabalho sugere abordagens pedagógicas que podem facilitar e aprimorar a produção escrita nas escolas. Estimular a autonomia dos alunos durante a produção escrita colaborativa, promover a importância da escrita colaborativa em sala de aula, aumentar o tempo destinado às tarefas de produção escrita para permitir discussões mais profundas, brincadeiras com a linguagem e uma produção textual mais rica, são algumas das recomendações. Além disso, a alternância entre os papéis de ditante e escrevente durante as atividades textuais pode enriquecer ainda mais a experiência educacional, contribuindo para um ambiente mais dinâmico e eficaz na formação dos alunos como escritores competentes.



Em resumo, a capacidade de compartilhar ideias e antecipar dúvidas não só enriquece a qualidade do trabalho, mas também promove o desenvolvimento coletivo, resultando em produções mais elaboradas. Reconhecer esses elementos como fundamentais reforça a compreensão de que a colaboração e a antecipação são essenciais para a excelência na escrita, conduzindo a um aprimoramento contínuo das habilidades textuais e à criação de textos mais assertivos e impactantes.

## REFERÊNCIAS

ANOKHINA, O. Les corrections anticipatoires. Résultat de la désynchronisation des processus cognitifs lors

de l'écriture. In: ANOKHINA, O; IDMHAND, F. (org.) **La fabrique du texte à l'épreuve de la génétique**. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 129-155, 2018.

BENVENISTE, E.1902-1976. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novac e Maria Luísa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

CALIL, E. Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Revista Alfa**, p. 1-29 v. 64, 2020.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In: A. Camps & M. Milian (org.), **Metalinguistic activity in learning to write** (p. 103-124). Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999.

COUTELLEC, L.; WEIL-DUBUC, P-L. **Les figures de l'anticipation ou comment prendre soin du future**. In: ERES – Revue française d'éthique appliquée, p. 14-18, vol. 2, n. 2, 2016.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Mahwah, v. 10, p. 281-333, 1992.

DEWEY, J. (1933). **How we think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D. C. Heath and Co. Freitas, 2012.



DOQUET, C.; LEBLAY, C. Temporalité de l'écriture et génétique textuelle: Vers un autre métalangage? **Congresso Mundial de Linguística Francesa**, Instituto de Linguística Francesa, Berlim, Alemanha, julho, 2014.

FELIPETO, Cristina. Funções de rasura em processos de escrita colaborativa no ensino fundamental. *Manuscrita*, n. 38, p. 8-20, 2019.

FUCHS, C. La Co-Enonciation, Carrefour Des Anticipations Linguistiques. *In*: R. Sock et B. Vaxelaire (org.) **L'Anticipation: À l' horizon du Présent**. Liège: Mardaga, p. 1-9, 2004.

GAULMYN, M. Recherche lyonnaise sur la redaction conversationnelle. *In*: GAULMYN, M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (org.) **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L' Harmattan, p. 58-60, 2001.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GRESILLON, A.; LEBRAVE, J. Avant-propos. *In*: **Languages**, ed. 17, n. 69, p. 5-10, 1983.

JAFFRÉ, J. P. Compétence orthographique et systèmes d'écriture. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, Lyon, n. 4, p. 35-47, 1991.

KANDEL, S.; LOUIS-DAM, A.; ORLIAGUET, J.-P.. Perception visuelle des mouvements humains: Anticipation motrice et anticipation perceptive. *In*: R. Sock et B.



Vaxelaire (org.) **L'anticipation**: À l'horizon du Présent. Mardaga: Psychologie Française, v. 45, n. 4, p. 333-342, 2004.

KANDEL, S.; ORLIAGUET, J-P.; VIVIANI, P. Perceptual anticipation in handwriting: The role of implicit motor competence. **Perception & Psychophysics**, v. 62, n. 4, p. 706-716, 2000.

LEBLAY, C. **Le temps de l'écriture. Genèse, durée, représentations**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011.

LEBRAVE J.-L. Théorie et linguistique de l'écriture. Des manuscrits aux processus scripturaux, B. Vauthier et R. Mahrer (org.) **Histoire Épistémologie Langage**. Paris: Classiques Garnier, p. 239-243, 2020. ISBN: 978-2-406-09341-1.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SERAPHIN-THIBON, L. **Étude de l'automatisation des mouvements d'écriture chez l'enfant de 6 à 10 ans**. Psychologie. Université Grenoble Alpes, 2018. 188 p.

SOCK, R; VAXELAIRE, B. **L' Anticipation**: À l' horizon du Présent. Liège: Mardaga, 2004.

VASS. E. **Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom**. Journal of Computer Assisted Learning, v. 18, p. 102-110, 2002.



# DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CRÍTICA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA VIVÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA



*Regiane de Cássia da Silva*

*Denise Vilela da Silva*

*Pamela Lins Soares*

*Maria Verônica Tavares Neves Cardoso*

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, o estímulo ao desenvolvimento da competência crítica dos alunos é uma preocupação central, especialmente no ensino de língua inglesa, no qual o domínio linguístico se entrelaça à capacidade de reflexão e à análise de diferentes perspectivas culturais. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar o desenvolvimento da competência crítica de alunos do 8º e 9º anos, por meio da leitura plural do conto de fadas *Cinderella*, nas aulas de língua inglesa.

Com base no objetivo geral, este estudo busca: a) promover a análise crítica de textos literários e musicais em língua inglesa. Este objetivo visa desenvolver atividades que incentivem os alunos a analisar criticamente não apenas o conteúdo dos textos, mas também os elementos culturais, sociais e históricos presentes nas obras selecionadas, ou seja, o conto de fadas *Cinderella* e a canção *Pretty Hurts*<sup>60</sup>; b) Estimular a participação ativa dos alunos em discussões sobre temas relevantes, visando construir espaços de diálogo e de debate em sala de aula; c) fomentar a produção autoral e criativa em diferentes formatos, buscando incentivar os alunos a produzirem materiais próprios, como ensaios, vídeos, *podcasts*, apresentações, poemas, dramatizações, jogos, entre outros. Essa produção autoral permite que os alunos apliquem os conceitos e utilizem as habilidades desenvolvidas durante as atividades de forma criativa e pessoal.

A presente pesquisa surge da necessidade de fomentar habilidades críticas em estudantes do 8º e 9º anos, contextualizando-se em um cenário educacional cada vez mais globalizado e diversificado.

---

<sup>60</sup>Apesar de a canção *Pretty Hurts* ser citada na introdução (nos objetivos específicos do projeto interventivo), nós não traremos relato sobre a experiência vivenciada com essa canção junto aos integrantes do projeto, pois a intervenção ainda está em fase de desenvolvimento. O recorte deste artigo se baseia no trabalho realizado com o conto *Cinderella*.

A escolha do conto de fadas *Cinderella* se justifica pela presença deste na cultura global, representando um fenômeno cultural e literário transversal às fronteiras linguísticas e culturais. Sendo assim, atravessa o imaginário dos alunos, uma vez que tiveram contato com eles na língua materna. A escolha da canção *Pretty Hurts*, da Beyoncé, também foi escolhida por trazer temáticas contemporâneas, conduzindo inúmeros questionamentos sobre o que os padrões de beleza e os estereótipos têm causado às pessoas.



Nesse contexto, a investigação das nuances desta narrativa clássica e da canção popular, permeada por interpretações plurais, visa não apenas enriquecer o entendimento dos alunos sobre literatura, mas também instigar um olhar crítico sobre os estereótipos e preconceitos inerentes a essa narrativa e, por extensão, à sociedade.

Esta pesquisa está sendo conduzida na Escola Estadual Manoel Passos Lima, localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao núcleo de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A iniciativa deste estudo decorre da necessidade de explorar abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento linguístico e a capacidade crítica dos estudantes.

Neste estudo, partimos das teorias dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), dos multiletra-

mentos literários (Cardoso, 2021), além dos conceitos de letramento literário (Zappone 2008) e de letramento ficcional (Zappone; Nascimento, 2019), e da abordagem do letramento crítico (Mattos; Valério, 2010). A metodologia adotada envolve oficinas e rodas de leitura, nas quais os alunos, em um processo colaborativo, exploram não apenas a história do conto *Cinderella*, mas também a canção *Pretty Hurts*, de Beyoncé.

Durante essas atividades, os estudantes são incentivados a realizar análises das narrativas, reconhecendo pontos de contato dessas narrativas ficcionais e intertextualidades, bem como observar e reconhecer o que distingue uma arte da outra; participar de discussões sobre os temas abordados nos textos e produzir seus próprios materiais de aprendizagem em multiformatos, utilizando os elementos das narrativas como base.

Os resultados preliminares indicam que a abordagem crítica e plural de textos ficcionais não apenas aprimora as habilidades linguísticas em língua inglesa, mas também promove o desenvolvimento das competências críticas, criativas e interculturais dos alunos. Portanto, este estudo busca contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto do ensino de língua inglesa.



## 2 CRIANDO PONTES: EXPLORANDO A TEORIA DOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A teoria dos letramentos, apresentada por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), é uma abordagem que se desenvolveu em resposta à necessidade de compreender e lidar com a multiplicidade de práticas de leitura e de escrita na sociedade contemporânea. Esta abordagem surgiu no final do século XX, como uma ampliação do conceito de alfabetização, que tradicionalmente se concentrava na capacidade de decodificar letras e palavras.



Seus objetivos principais são compreender os múltiplos contextos em que as práticas de leitura e de escrita ocorrem, bem como capacitar os indivíduos para participar ativamente em diversas esferas sociais, culturais e políticas. Em vez de apenas focar na habilidade de ler e escrever, a teoria dos letramentos busca explorar as diferentes formas de comunicação e expressão presentes na sociedade contemporânea. Alguns conceitos importantes dessa teoria incluem:

1. Letramento situado: reconhece que as práticas de leitura e escrita são influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico em que ocorrem.
2. Multimodalidade: considera a diversidade de formas de comunicação que vão além do texto escrito, como imagens, vídeos, áudio etc.

3. Identidades literárias: destaca como as práticas de leitura e escrita estão ligadas à construção da identidade individual e coletiva dos sujeitos.
4. Letramento crítico: enfatiza a importância de desenvolver a capacidade dos alunos para analisar criticamente textos e discursos, questionando poderes dominantes e promovendo a participação cidadã ativa.

A importância dessa abordagem teórica para o ensino de língua inglesa reside na capacidade de preparar os alunos para enfrentar os desafios da sociedade globalizada, na qual a comunicação transcende fronteiras linguísticas e culturais. Ao adotar a perspectiva dos letramentos ou multiletramentos, os professores podem construir ambientes de aprendizagem mais inclusivos e relevantes, que levam em conta as diferentes formas de expressão e os diversos contextos em que a língua inglesa é usada.

As OCEM-LE (2006) e a BNCC (2017) primam pelo conceito de letramento enquanto prática social, ultrapassando o limite de trabalho com os gêneros textuais e seus componentes linguísticos. Desse modo, amplia as possibilidades de trabalhar a leitura na escola, a partir do letramento crítico (*critical literacy*). Ou seja, privilegia-se o desenvolvimento da consciência crítica para além do



texto por considerar os contextos sociais, culturais e históricos. Com isso, avança no ensino de leitura crítica que foca no desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação do texto em si mesmo, de forma linear e racional (Cardoso, 2021).

Além disso, a relação com o letramento crítico dos alunos é fundamental, pois os capacita a entender os discursos que encontram, desenvolvendo uma consciência crítica das estruturas de poder e promovendo a participação ativa na sociedade.



## 2.1 DESVENDANDO O LETRAMENTO FICCIONAL E LITERÁRIO NA AULA DE INGLÊS

Quando falamos de letramento ficcional, estamos nos referindo às práticas de uso de textos ficcionais, sejam eles produzidos ou lidos, por sujeitos, especialmente jovens e adolescentes, que interagem com formas narrativas que utilizam diferentes modalidades semióticas, como a verbal, imagens, movimentos e sons. Este termo abrange tanto o uso de formas ficcionais verbais tradicionais quanto formas que combinam diversos sistemas semióticos, em diferentes contextos e com variados propósitos.

Portanto, podemos conceituar o letramento ficcional como os usos sociais da escrita ficcional, que englobam desde a literatura canônica até formas narrativas menos tradicionais, como *best-sellers*, mangás, animes,

séries de TV, vídeos em redes sociais, jogos eletrônicos e cinema. Assim, o letramento ficcional compreende tanto a produção/leitura de textos ficcionais na escola (geralmente textos da tradição literária) quanto textos ficcionais consumidos fora do ambiente escolar.

O conceito de letramento ficcional, que inclui o letramento literário, não se limita à produção ou recepção de literatura consagrada ou a um conhecimento específico de literatura, mas sim às diversas formas de construção de sentidos e valores presentes em histórias ficcionais de diferentes gêneros, culturas e modalidades, tal como são produzidas e lidas no mundo contemporâneo.

Dessa forma, ao trabalhar com leitura na aula de língua inglesa, sob a perspectiva do letramento ficcional e literário, os professores podem proporcionar uma experiência mais significativa com a literatura. Eles não apenas aprendem a compreender textos ficcionais, mas também a explorar as diferentes formas de expressão e significado presentes nas narrativas, desenvolvendo habilidades essenciais para uma participação ativa na sociedade contemporânea.

## 2.2 O LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

A abordagem crítica na educação, conforme proposta por Mattos e Valério (2001), representa um avan-



ção significativo no campo pedagógico, promovendo uma visão mais reflexiva e transformadora do processo educativo. Essa abordagem vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver uma consciência crítica em relação ao mundo ao seu redor. As autoras argumentam que a educação crítica deve incentivar os alunos a questionarem, analisarem e interpretar informações de maneira reflexiva e contextualizada. Essa abordagem não se limita apenas ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas também engloba uma compreensão mais ampla das questões sociais, políticas e culturais que permeiam a sociedade.



Ao adotar uma abordagem crítica, os educadores são desafiados a promover o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, estimulando-os a se tornarem agentes ativos (protagonistas) na construção do conhecimento. Isso envolve a análise de diferentes perspectivas, o questionamento de preconceitos e estereótipos, e o engajamento em debates construtivos sobre questões relevantes para suas vidas e para a sociedade em geral.

O letramento crítico é uma prática social que se manifesta no processo social, destacando a importância do contexto na construção de significados. De acordo com Snyder (2008), no letramento crítico, os significados dos textos não podem ser desvinculados do contexto so-

ciocultural em que são criados, o que permite diferentes interpretações por parte dos leitores.

Essa construção de significados ou “*meaning making*”, de acordo com Monte Mór (2010, p. 445), amplia o conhecimento e a percepção sobre a realidade e questiona a concepção de verdade, entendida dentro de um contexto localizado. De acordo com a autora, a construção de significados ou *meaning making* envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade e rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

No letramento crítico, os alunos são encorajados a questionar, participando ativamente do processo educacional. Isso está alinhado à visão de Freire (1997), que destaca a importância de os alunos se perceberem não como objetos, mas como sujeitos ativos na construção do conhecimento, influenciados por sua identidade sociocultural.

Portanto, a prática do letramento crítico na educação básica, especialmente nas aulas de língua inglesa, é fundamental para desenvolver não apenas habilidades de interpretação textual, mas também uma consciência crítica que lhes permitirá compreender e analisar criticamente o mundo ao seu redor.



Na perspectiva do letramento crítico, nas aulas de língua inglesa para os alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, buscamos, por meio do projeto interventivo, explorar tanto o conto de fadas *Cinderella* quanto a canção *Pretty Hurts*, da Beyoncé. Utilizamos ambos os gêneros a partir das teorias do letramento ficcional, literário e crítico.

Consideramos, portanto, que trabalhar com o conto de fadas *Cinderella* e a canção *Pretty Hurts*, da Beyoncé, nas aulas de língua inglesa, pode capacitar os alunos a pensarem de forma crítica sobre textos diversos, questionar normas sociais e culturais, e desenvolver habilidades de análise e expressão que são essenciais para uma participação ativa e informada na sociedade.



### 2.3 UM TRABALHO MULTILETRADO COM A NARRATIVA FICCIONAL NO CONTEXTO DAS AULAS DE LI

Durante o período de orientação e execução do projeto de intervenção, tivemos a oportunidade de conduzir as aulas de inglês para grupos de estudantes com variados níveis de proficiência, predominantemente inclinados para o nível mais básico, o que apresentou desafios à participação ativa dos alunos nas atividades com a língua inglesa, especialmente as conversações.

Procuramos garantir-lhes que poderiam se expressar em inglês sem se preocupar com padrões de correção

linguística. Optamos por adotar um formato de aulas expositivas interativas, sempre usando as duas línguas (materna e o inglês), visando criar um ambiente estimulante e participativo. Iniciamos as discussões explorando as opiniões dos alunos sobre as aulas de inglês, assim como seus interesses em leitura, filmes, animações, entre outros. Foi intrigante notar a gama de experiências e preferências entre eles, com alguns demonstrando entusiasmo pela leitura, enquanto outros revelaram certa hesitação em relação ao idioma inglês e ao próprio ato de ler.

A abordagem de trabalho nas salas de aulas das duas turmas de 8º e 9º anos envolveu também as oficinas de leituras, nas quais os alunos, em um processo colaborativo, exploraram duas narrativas ficcionais o conto *Cinderella*, e depois trabalhamos a canção *Pretty Hurts*, da Beyoncé.

Durante essas atividades, os estudantes foram incentivados a trabalharem colaborativamente todo o conto em língua inglesa com a organização de glossários com palavras e expressões desconhecidas e que dificultam a compreensão da narrativa. Todas essas palavras e expressões foram registradas em fichas, em que buscaram os significados mais adequados para aquele contexto e os registraram. Depois retornam ao texto fazendo as substituições adequadas para a compreensão.



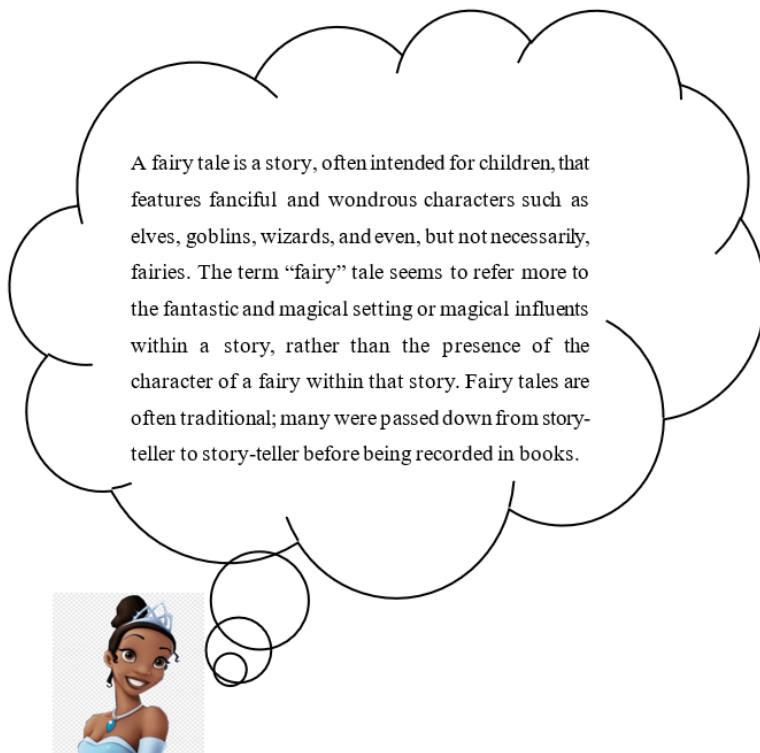
Sobre o conto, optamos em trabalhar uma adaptação para o inglês, no nível intermediário, com o intuito de facilitar o processo criativo dos alunos que tinham um baixo nível de proficiência. Os estudantes acharam muito interessante a maneira como nós organizamos a leitura, a qual chamamos de oficinas de leitura, pois tratamos a leitura e o estudo do texto por partes, para que os alunos tenham o máximo de conhecimento sobre ele.

A primeira atitude para o estudo e a leitura do conto foi distribuí-los em grupos de 4 ou 5 pessoas. Em seguida, solicitamos que eles escolhessem um relator (pessoa que direciona os trabalhos e fará a exposição para turma sobre o que eles discutiram e a que conclusão chegaram).

Iniciamos a discussão com uma pergunta em língua inglesa “*What is a Fairy Tale?*” (conforme Figura 1).



### Figura 1 – What is a Fairy Tale



Fonte: <https://literaryterms.net/fairy-tale/> (2015)

Ouvimos as respostas dos estudantes, em língua materna. Após esse momento, fizemos alguns acréscimos acerca das suas percepções e abrimos um espaço para discutirmos sobre as dúvidas de cada um. Diante disso, um aluno perguntou se existia diferença entre *fairy tale* and *fable*, respondemos que sim e apresentamos as diferenças da seguinte maneira:

### **Conto de Fadas (*Fairy Tale*):**

- Os contos de fadas são histórias fictícias que, frequentemente, apresentam elementos como princesas, fadas, bruxas, castelos encantados, e, às vezes, até criaturas mágicas como dragões e unicórnios.
- Essas histórias geralmente são destinadas a entreter e encantar crianças, embora muitas vezes contenham mensagens ou lições morais subjacentes.
- Exemplos de contos de fadas incluem: *Cinderella*; *Snow White*; *Beauty and the Beast*; *The Little Mermaid*; etc.



### **Fábula (*Fable*):**

- As fábulas são histórias curtas que apresentam animais antropomórficos (animais com características humanas) como personagens principais, que agem e falam como seres humanos.
- As fábulas costumam ter uma lição de moral clara ou um ensinamento transmitido através da história, com o objetivo de ensinar uma virtude, um valor ou uma verdade universal.

- Exemplos de fábulas incluem: *The Tortoise and the Hare*; *The Lion and the Mouse*; *The Crow and the Pitcher*; entre outras.

Ambos os gêneros envolvem narrativas imaginativas, no entanto, os contos de fadas tendem a focar na fantasia e na maravilha, enquanto as fábulas enfatizam na lição de moral, usando animais como personagens para transmitir essas lições.

Nas aulas posteriores, discutimos sobre os elementos básicos da narrativa ficcional. Ao longo das aulas, foram discutidas com o auxílio da *data show* e *slides*, contendo os elementos de uma história (*story*) ou uma narrativa (*narrative*) ficcional.

Abordamos os cinco elementos básicos que podem ser explorados em uma narrativa ficcional, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Elementos da narrativa ficcional

<b>Characters</b>	Who?	Who participates in the narrative?
<b>Setting =&gt; Where</b>	Where & When?	Where and when does the narrative develop?
<b>Plot</b>	What?	What happens in the narrative?
<b>Conflict</b>	Why ?	Why does this happen?
<b>Resolution</b>	How?	How does the narrative end?

Fonte: autores (2024)



Após essas considerações iniciais sobre o gênero *Fairy Tale*, iniciamos as oficinas de leitura. O trabalho com as oficinas de textos literários ou dos textos que fazem parte do contexto dos letramentos ficcionais ajuda os grupos a desenvolverem as tarefas orientadas para cada etapa. Estimulamos as equipes, que trabalhavam em colaboração constante e cumpriam as tarefas, com brindes (chocolates, doces), ao tempo em que chamávamos a atenção deles para a importância de um trabalho desenvolvido coletivamente. A necessidade de sermos empáticos, respeitar as diferenças, mas também que prestassem atenção sobre como as habilidades das pessoas do grupo variam e que essa heterogeneidade pode ser usada para que cada um pudesse expressar seus conhecimentos e as suas fragilidades.

Falamos sobre o nosso projeto e pedimos para que eles se organizassem em grupos de quatro ou cinco pessoas, para lerem o texto e registrarem todas as palavras e expressões conhecidas. Além disso, pedimos para que escrevessem o significado das palavras e fizessem outra ficha com as palavras e expressões desconhecidas por eles. Ao longo dessa tarefa, os alunos puderam usar os seus telefones e os dicionários físicos. Cada equipe, através do seu relator, teve a oportunidade para falar sobre a atividade e o processo de reconhecimento do texto e como a equipe discutiu as suas descobertas.



Na aula seguinte, listamos todas as palavras desconhecidas pelos alunos, colocamo-la no *slide* e em tabelas (conforme Figura 2), trabalhando com a escrita e a pronúncia. Cada uma delas foi lida e pronunciada pausadamente, mostrando aos alunos que as dificuldades para pronunciar determinados sons são normais e ocorrem em qualquer língua. Para que possamos pronunciar com clareza, precisamos ouvir e se permitir falar, pois, do mesmo modo que uma criança aprende a falar na língua materna, ela pode se tornar falante de uma segunda língua. Sendo assim, é preciso se permitir e falar sem se preocupar com o que o outro pensa, haja vista que é um processo e demanda tempo e persistência.

A segunda leitura foi realizada pelos grupos (encaixando os possíveis sentidos das palavras ou expressões encontradas). Os alunos conseguiram compreender o conto, com maior eficiência, nesta fase. Para essa atividade, eles usaram o *glossary* produzido por cada equipe e as tabelas construídas a partir das palavras que eles retiraram do conto. Desse modo, imprimimos o material e entregamos para cada equipe.



**Figura 2** – Glossário produzidos pelos estudantes



Fonte: autores (2024)

Após esse momento, foi realizada uma terceira leitura do texto pelas residentes, em voz alta e com tonicidade e expressividade. Os alunos acompanharam o texto nos *slides*. Ao longo desse processo de leitura, exploramos alguns aspectos da literariedade presentes no gênero *Fairy Tale*. Para auxiliar nas traduções e análises referentes ao conto *Cinderella*, fizemos uma atividade de adaptação do conto para a língua materna. As histórias foram separadas em trechos na folha A4, recortadas e divididas entre as equipes.

Cada trecho tinha uma ilustração que fazia referência às diversas partes da narrativa a ser adaptada para a língua materna. O uso das imagens e do texto verbal possibilitou uma dupla leitura, pois as imagens (mesmo

estáticas) revelam situações vividas pelos personagens do conto. Isso auxilia na compreensão dos sentidos do texto, facilitando o entendimento da história.

Nas aulas seguintes, levamos o mesmo conto, em formato de áudio, e trabalhamos o *listening* várias vezes. Solicitamos que eles ouvissem as palavras o maior número de vezes possível. Apesar de ser uma atividade simples, ela ajudou os alunos no processo de compreensão. Essa aprendizagem foi muito importante, uma vez que a falta de familiaridade com esses termos gera muita dificuldade.



Na aula posterior, discutimos sobre a complexidade imbuída no processo de tradução de uma língua para outra, haja vista que deve levar em consideração não apenas o que sabemos sobre uma palavra isolada, mas compreender o contexto em que ela está inserida, o tom de voz empregado na fala, entre outros critérios.

Como os alunos tinham lido e estudado os aspectos composicionais do conto e os sentidos, partimos para um trabalho crítico envolvendo o estereótipo da beleza, a partir da proposta que a maioria dos contos de fadas traz. Para dar início a esse trabalho, levamos uma imagem com várias princesas produzidas pela *Disney* (ver Figura 3).

Figura 3 – Princess of Disney



Fonte: princesas da Disney

A partir disso, levantamos alguns questionamentos em língua materna: O que vocês veem nessa imagem? Como as princesas estão vestidas? Como são os cabelos delas? Como o corpo é representado? Qual a cor de pele predominante? Em seguida, retornamos ao conto e indagamos sobre os sentidos do texto trabalhado, na perspectiva do letramento crítico. A seguir, expomos algumas das questões direcionadas aos alunos:

1 - Como os significados são atribuídos a certas figuras femininas (princesa, madrasta, as filhas dela e a fada madrinha)?

2 - No texto, quem podia participar dos eventos de prestígio social? Por quê?

3 - Como eles tentam fazer os leitores aceitarem as construções no texto?

4 - Qual é o propósito deste texto?

5 - A qual ou quais interesses esse texto tem atendido? Esse conto quando lido por pessoas que não atendem aos padrões de beleza estereotipados, como podem se sentir?

6 - A quem esse texto não tem atendido?

7 - Quais são os pontos de vista (visões de mundo) apresentadas pelas ideias deste texto?

8 - Quais são as outras possibilidades de construção de mundo que podemos trazer?



Após algumas discussões e de ouvi-los atentamente dentro do tempo estabelecido (o que é um problema muito sério para administrar nas aulas de LI, pelo pouco tempo destinado a essas aulas nas escolas), muitos se identificaram em algumas questões, ou seja, alguns alunos disseram que sofreram muito por tentar se encaixar em padrões de beleza estabelecidos pelas mídias sociais. Outros disseram que muitas atrizes fora do padrão estabelecido pela cultura eurocêntrica branca e machista estão ganhando espaço em papéis de protagonismo. Além disso, outros falaram sobre as bonecas, pois existem bo-

necas gordas, negras, altas e baixas que apresentam outros padrões de beleza.

Muitos alunos indicaram que tanto nos contos de fadas (que remontam há muito tempo) quanto a *Disney* costumam estereotipar esse padrão de beleza (magra, alta, esguia, cabelos lisos, compridos, nariz afilado com feições delicadas, mãos finas e dedos compridos, pés delicados, simbolizando toda feminilidade estereotipada etc). Ideologicamente, isso costuma ser reproduzido nos nossos dias, às vezes, em menor ou maior visibilidade, tratado com sutilezas; e, em outros momentos, de forma escancarada. Os textos são os maiores reprodutores de estereótipos, assim há a necessidade de trabalhar no viés do letramento crítico.

Foram momentos de muita reflexão acerca do tema padrões de beleza. Nessas atividades, percebemos como os alunos se engajam com o tema e como esse é um tipo de assunto que os preocupa, apesar de tão jovens. Ademais, vimos que muitos têm crenças limitantes sobre a sua beleza, desejariam se enquadrar em padrões apresentados pela mídia, principalmente as meninas. A cultura da magreza foi bastante discutida, as definições dos corpos perfeitos, as cirurgias plásticas, entre outros assuntos que acabam instaurando a ditadura da beleza.

Ao final do trabalho com o conto, solicitamos que os alunos produzissem seus modelos de princesa e prin-



cipes, criando seus próprios personagens e recriando o conto. Os personagens deveriam ser representados a partir da percepção crítica deles, contando como seria a versão de contos de fadas de cada um, do que seria um príncipe - ou uma princesa - para eles, desenhando, colando, criando vídeos curtos ou algo que retratasse as narrativas.

Na perspectiva do letramento crítico, ensinar e aprender línguas é ensinar e aprender outras formas de agir no mundo; e o papel dos professores de inglês é oportunizar novas formas de ver o mundo por meio da língua em estudo.



Takaki (2013) enfatiza que trabalhar com Letramento Crítico exige reflexão, criticidade e agentividade, pois os alunos atribuem sentidos aos textos e se tornam seus coautores, descentralizando o papel do docente, que passa a ser um mediador, gerando problematizações no intuito de expandir a criticidade discente.

Nesse sentido, o letramento crítico implica contestar discursos da vida cotidiana (Luke; Freebody, 1997), produzir sentidos e desestabilizar formas fixas, estáveis, tidas como inofensivas e que naturalizam a exclusão de certos grupos sociais. As oficinas foram importantes, pois oportunizaram um percurso para despertar a necessidade desse trabalho na educação básica.

### 3 CONCLUSÃO

Em síntese, esta pesquisa revelou um resultado promissor, por meio da abordagem do letramento crítico, uma vez que proporcionou um ambiente mais acolhedor, humanizado, minimizando algumas crenças limitantes nas aulas de LI, como: trabalhar com textos literários e alunos desmotivados. Acreditamos, ainda, que os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, com a sua postura horizontalizada, abriu possibilidades para o diálogo, para a necessidade de aprender a negociar diferenças e de levar em conta as práticas sociais dos envolvidos no processo.

Nesse sentido, podemos dizer que parte dos objetivos foram alcançados, visto que ainda estamos em processo de desenvolvimento do projeto. Contudo, foi perceptível, menos que timidamente, o aperfeiçoamento linguístico, criativo e crítico dos alunos dos 8º e 9º anos da escola pública onde desenvolvemos o projeto.

A colaboração durante as atividades não apenas impulsionou o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também promoveu uma compreensão crítica das narrativas. A expressão criativa dos alunos, evidenciada pelas produções multiformato, reflete a assimilação do conteúdo e uma interpretação profunda e pessoal.

Os avanços notáveis na autoconfiança dos alunos, durante as discussões em inglês, corroboram para a efe-



tividade da abordagem, refletindo a interseção entre os Letramentos e o desenvolvimento das competências interculturais. A resistência inicial dos alunos, mencionada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), deu lugar a um entusiasmo crescente, destacando a adaptabilidade e a receptividade à uma pedagogia inovadora.

No entanto, é fundamental reconhecer a natureza preliminar desses resultados, seguindo a abordagem reflexiva preconizada por Zappone (2008). A necessidade de uma análise mais detalhada é inegável, visando uma compreensão do impacto dessas práticas na competência crítica dos alunos. A próxima fase da pesquisa se apresenta como uma oportunidade para refinar e ampliar essas descobertas, alinhando-se à proposta do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Nesse cenário, esta pesquisa valida as teorias de Letramento e Letramento Crítico e apresenta contribuições substanciais para a prática pedagógica. Ao centrar-se na leitura plural do conto *Cinderela*, incorporando elementos da cultura, a abordagem crítica emerge como uma ferramenta poderosa para a formação holística dos alunos, transcendendo as fronteiras entre os domínios linguísticos, literários e críticos.



## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/RxeyS3>. Acesso: 31 jan. 2024.

CARDOSO, M. V. T. N. **A literatura em Língua Inglesa, via adaptações, no Ensino Médio público**: leituras plurais e (multi) letramentos literários. 307 p.: il. color. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies**: An International Journal, 4:3, p.164-195. 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning) Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KALANTZIS; M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P.



(Eds.). **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n<sup>o</sup> 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W. M. **Caderno de orientações didáticas para EJA: línguas estrangeiras**. São Paulo: SME, 2010.

SNYDER, I. **The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Australia: Allen & Unwin, 2008.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/>. Acesso em: agosto de 2023.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: MODELOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LITERATURA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS - PDF Free Download (docplayer.com.br)



# PERCEPÇÃO DA PALATALIZAÇÃO PROGRESSIVA EM ALAGOAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

*Almir Almeida de Oliveira*

*Aline Bezerra Falcão*



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a significação social das variantes envolvidas no processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares /t/ e /d/ em formas linguísticas do tipo ‘mui[t]o ~ mui[tʃ]o’ e ‘gos[t]o ~ gos[tʃ]o’. Para tanto, é aplicado um questionário sobre atitudes e julgamentos linguísticos a estudantes da Universidade Estadual de Alagoas.

Levando em consideração os estudos sociolinguísticos que indicam que esse processo sofre pressões sociais negativas (Santos, 1996; Mota; Rolemborg, 1997; Henrique; Hora, 2012; Souza Neto, 2014; Oliveira, 2017), esta pesquisa busca investigar como a variante palatalizada é avaliada no ambiente universitário.

Utiliza-se a base teórica da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008; Lambert *et al.*, 1960; Eckert, 2000; Irvine, 2001, Campbell-Kibler, 2009) a fim de observar como aspectos subjetivos do falante podem interferir em seus julgamentos e atitudes. Para tanto, foram aplicados testes de percepção e julgamentos linguísticos, realizados através de formulário eletrônico, a 200 estudantes universitários.

Foi utilizado o método *matched-guise* (Lambert *et al.*, 1960; Campbell-Kibler, 2009) e aplicados questionários em escala de diferencial semântica e em escala *likert*, para aferir o nível de identificação consciente do informante e os julgamentos e atitudes linguísticas acerca da palatalização progressiva das oclusivas alveolares (Vogel; Wanke, 2016).

Algumas questões são norteadoras deste estudo: a) a realização da variante palatalizada ativa uma avaliação mais negativa, por parte do informante, que a variante oclusiva?; b) a palatalização progressiva em contexto de semivogal, como em palavras do tipo ‘oito’, sofre o mesmo tipo de avaliação social que em contexto de fricativa, como ‘gosto’?; c) os julgamentos linguísticos são sensíveis ao processo subjetivo de identificação do falante?

Com a finalidade de apresentar os resultados da pesquisa, o trabalho será organizado em três seções, sendo a primeira o *Significado social da variação linguística*,



em que consta o aparato teórico utilizado na pesquisa; a segunda, *Metodologia*, na qual são apresentadas as particularidades da coleta e tratamento de dados; e a terceira, *Resultados e Discussões*, onde devem ser apresentados os dados da pesquisa, bem como suas consequentes análises.

## **2 SIGNIFICADO SOCIAL DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Todas as forças sociais que afetam o sujeito falante, conseqüentemente repercutem na língua, uma vez que não é possível desassociar a língua do sujeito ou de sua comunidade de fala, o que inclui considerar toda carga de valores sociais, suas preferências, preconceitos, *status* etc., bem como a relação dinâmica de poder que move os grupos sociais, naturalmente mediada/afetada pela língua. “[...] as pressões sociais estão operando sobre a língua. Não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (Labov, 2008, p. 21).

A sociolinguística tem se ocupado em investigar os processos de variação e mudança linguística, considerando o conjunto de valores sociais que induzem ao surgimento e ao estabelecimento da identidade do indivíduo e da comunidade e, conseqüentemente, direcionam os rumos dos fenômenos linguísticos, ao proporcionar a extensão dos valores (positivos ou negativos)



dos membros da comunidade às formas linguísticas por eles empregadas.

A construção subjetiva da identidade por parte do indivíduo está substabelecida aos valores sociais da comunidade em que ele vive, de modo que ‘o quem sou eu?’ depende, entre outras coisas, do ‘quem somos nós?’, pois sendo o homem um animal social, as regras e os valores (explícitos ou não) do grupo devem afetar o seu comportamento, inclusive, linguístico, de modo que as variações não se tratam apenas de formas de diferentes de se comunicar, mas como forma de se posicionar no mundo. É o que ressalta Campbell-Kibler<sup>61</sup>:



Os defensores do significado social argumentam que a variação linguística não apenas reflete as diferenças sociais, mas também é usada pelos falantes para se posicionarem no mundo social e, por meio de tal posicionamento, construir e reconstruir esse mundo [...]. A observação crucial é que não apenas os comportamentos linguísticos e outras estruturas sociais se correlacionam, mas o fazem porque os falantes/ouvintes se conectam mentalmente, seja consciente ou inconscientemente. O significado social, então, é o conteúdo social ligado nas

---

<sup>61</sup>Todas as traduções aqui presentes são de inteira responsabilidade dos autores do artigo.

mentes de um determinado falante/ouvinte a um determinado comportamento linguístico<sup>62</sup>(2009, p. 136).

Por isso, não pode parecer óbvia a valoração social das formas linguísticas, pois não se trata apenas de variação linguística, mas de como os valores socialmente estabelecidos determinam o comportamento linguístico do falante. Investigar julgamentos e percepções linguísticas do falante é estudar, por consequência, como os valores sociais são transformados em normas e atitudes, podendo preservar preconceitos e cultivar estigmas.



As atribuições de *status* refletem principalmente percepções de *status* socioeconômico. Como as variedades em norma padrão tendem a ser associadas a grupos socioeconômicos dominantes em uma determinada sociedade, os falantes da variedade padrão geralmente recebem mais *status* do que os falantes não padro-

---

62 No original: Proponents of social meaning argue that linguistic variation not only reflects social differences, but is also used by speakers to position themselves within the social world, and through such positioning, to build and rebuild that world [...]. The crucial observation is that not only do linguistic behaviors and other social structures correlate, but that they do so because speakers/hearers mentally connect them, whether consciously or unconsciously. Social meaning, then, is social content tied in the minds of a given speaker/hearer to a particular piece of linguistic behavior.

nizados. Isso é especialmente verdadeiro em contextos de estresse de *status*, como o local de trabalho ou a escola, onde fortes normas sociais podem operar para prescrever o uso da variedade padrão. Quanto mais forte o sotaque fora do padrão, mais negativamente a pessoa tende a ser avaliada<sup>63</sup> (Dragojevic, 2017, p. 19).

Os significados sociais das variantes linguísticas são, eles próprios, variáveis e mutáveis, mas uma vez disponíveis, o falante ativa diferentes avaliações de prospecto social sobre determinadas variantes a depender da expectativa situacional do contexto.

Por isso, pretende-se, com este trabalho, investigar os julgamentos linguísticas dos falantes alagoanos acerca do processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares /t/ e /d/, em variações do tipo ‘muito ~ mui[tʃ]o’, ‘gosto ~ gos[tʃ]o’ e ‘doido ~ doi[dʒ]o’ e identificar os valores atribuídos a cada uma das variantes.

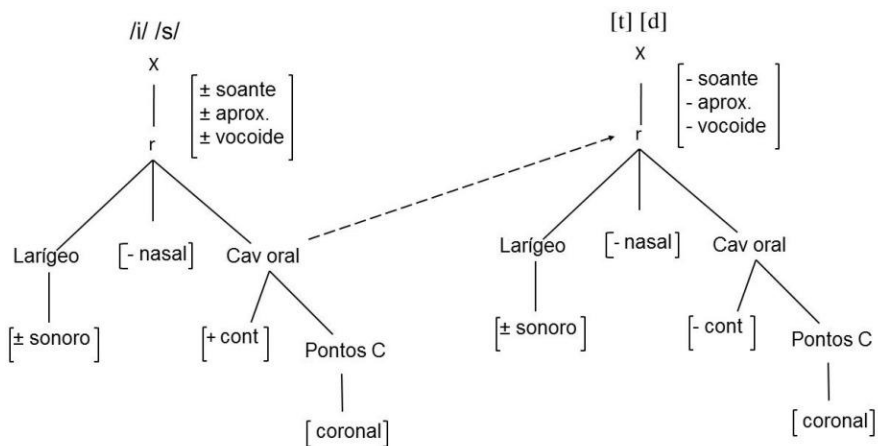
---

63 No original: Status attributions primarily reflect perceptions of socioeconomic status. Because standard varieties tend to be associated with dominant socioeconomic groups in a given society, standard speakers are typically attributed more status than nonstandard speakers. This is especially true in status-stressing contexts, such as the workplace or school, where strong social norms may operate to prescribe the use of standard varieties. The stronger one's nonstandard accent, the more negatively the person tends to be evaluated.

A palatalização progressiva das oclusivas alveolares, fonologicamente, se dá em relação a posição do gatilho do processo, geralmente um fonema portador do traço [+coronal], como as fricativas [s] e [z] e a semivogal [j] em posição anterior às oclusivas [t] e [d]. Entende-se que há um espriamento progressivo do traço [+coronal] em direção à consoante oclusiva, disparando o processo de palatalização e autorizando a transformação de um som oclusivo em africado (Cf. Bisol, 1991, 2014). O que distingue a palatalização progressiva da regressiva, neste caso, é a posição do traço coronal, que vem posterior às consoantes oclusivas, como em formas linguísticas do tipo ‘tio’ e ‘dia’.



**Figura 1** – Processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares



Fonte: Oliveira (2017)

A figura 1 ilustra como o processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares resulta do espraio do traço [+coronal] da cavidade oral do segmento anterior em direção ao nó de raiz da consoante oclusiva, transformando-a em um fone africado. É esse movimento que caracteriza o processo progressivo.

Este é um processo linguístico percebido em toda região Nordeste, principalmente na faixa de Litoral e Zona da Mata, que vai da Bahia até o Rio Grande do Norte (Hora, 1990; Mota; Rolemberg, 1997; Henrique; Hora, 2012; Souza Neto, 2014; Oliveira, 2017). Alagoas, no entanto, é o estado do Nordeste que apresenta os maiores índices de produção, com percentual que varia entre 20% e 25% (Santos, 1996; Oliveira, 2017; Oliveira, 2018; Oliveira, Paula, 2018; Oliveira, A. A.; Oliveira, A. J., 2021), em comparação com outros estados do Nordeste, cuja produção linguística de palatalização progressiva das oclusivas alveolares é em torno de 10% ou menos (Da Hora, 1990; Mota; Rolemberg, 1997; Souza Neto, 2014; Henrique; Hora, 2012), o que faz de Alagoas a comunidade de fala mais produtiva do processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares em todo território brasileiro.

Esta pesquisa se reporta, deste modo, a uma investigação sobre os efeitos de duas variantes linguísticas na percepção social alagoana, sobretudo no comportamento dos estudantes da Universidade Estadual de Alagoas,



partindo da hipótese fundamentada em dados da fala oral de que a variante palatalizada sofre avaliações sociais negativas.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa seguiu os preceitos metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008; Lambert *et al.*, 1960; Eckert, 2000; Irvine, 2001; Campbell-Kibler, 2009), a qual prevê a espontânea identificação de processos variáveis a comportamentos e atitudes subjetivas dos falantes.

Os dados analisados pertencem ao ‘GEVAL - AL - Grupo de estudo variação linguística em Alagoas’ e foram coletados a partir do preenchimento de formulário eletrônico (*google forms*) entre junho e dezembro de 2021<sup>64</sup>. O formulário utilizado para a coleta de dados foi composto por 65 questões, sendo 25 questões direcionadas a aferir os julgamentos dos falantes acerca do processo de palatalização progressiva e 40 questões distratoras, que tratavam de outros fenômenos linguísticos.

A partir do método *matched-guise* (Lambert *et al.*, 1960; Campbell-Kibler, 2009), os estudantes universitários foram submetidos ao estímulo de áudios previamente gravados (por uma mesma pessoa), que continham a presen-

---

64 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética com o CAAE: 57933822.8.0000.5013

ça e a ausência da variante palatalizada, sendo impelidos a preencher um questionário de avaliação e percepção.

Também foram aplicadas questões em escala de diferencial semântica, a fim de obter percepções categóricas sobre os julgamentos dos informantes a partir de adjetivos opostos (feio~bonito, correto~errado, urbano~rural etc.). Além disso, os estudantes universitários foram questionados sobre a percepção de preconceito linguístico e a relação de produção das variantes com o nível de instrução escolar do falante.

A realização do teste produziu dados que permitiram análises e interpretações sobre os julgamentos que envolvem a produção e a recepção da variante palatalizada<sup>65</sup> em Alagoas, conforme serão apresentadas na seguinte seção.

#### **4 RESULTADO E DISCUSSÕES**

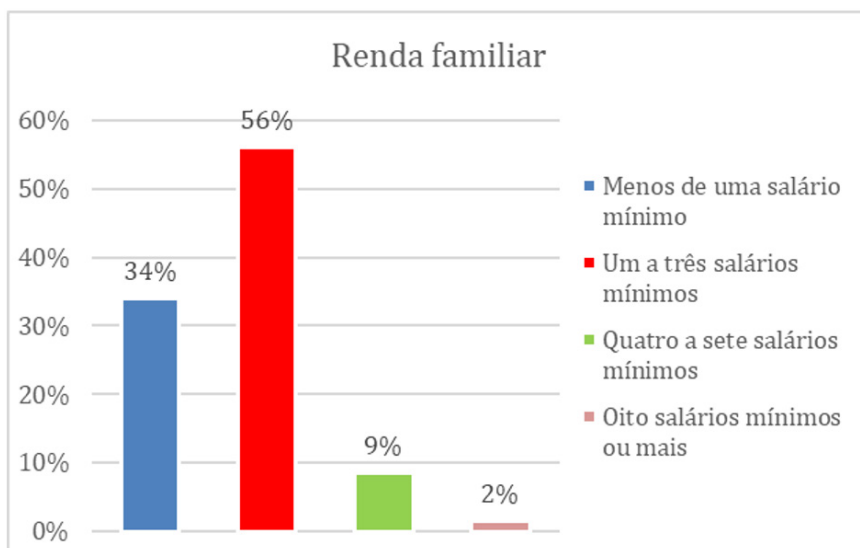
O teste contou com a colaboração de 200 informantes, todos alunos universitários do Campus III da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, com idades entre 18 a 45 anos e de ambos os sexos – embora tenha havido uma predominância de informantes jovens e do sexo feminino.

---

<sup>65</sup> Esta pesquisa entende como variante palatalizada as formas fonéticas africadas [tʃ] e [dʒ], resultantes do processo de palatalização progressiva, que se opõem às formas oclusivas [t] e [d].

Cerca de 34% dos informantes da pesquisa disseram ter uma renda familiar menor que um salário-mínimo e 56%, uma renda familiar de até três salários-mínimos. Somente cerca de 10% dos alunos do *Campus III* da Uneal informaram ter uma renda familiar maior que quatro salários-mínimos, conforme pode ser visualizado no gráfico 1. Isso dá uma pista da classe social representada pela amostra de alunos da Uneal.

**Gráfico 1** – Renda familiar do informante



Fonte: autores (2023)

Diferentemente do Projeto NURC, Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta, que, nos anos

1970, partiu do pressuposto de que estudantes universitários eram representantes fiéis da norma culta, aqui, não é possível assumir que os informantes desta pesquisa sejam amostras confiáveis da norma culta urbana no Brasil, uma vez que passados 50 anos, a realidade social do país mudou e o ensino superior já não é um privilégio das classes sociais mais elevadas (Cf. Castilho, 1994).

Por outro lado, mesmo que os alunos da Uneal, em média, pertençam às classes sociais mais baixas, acredita-se que na realidade do Agreste Alagoano, o simples fato de o aluno estar em um curso superior já é suficiente para que ele experimente certo prestígio social, além de que o maior tempo de escolarização o fará ter maior contato com a norma padrão escolar.

Acredita-se que o perfil estabelecido como informante da pesquisa, alguém predominantemente jovem, do sexo feminino, classe social média-baixa direciona os julgamentos estabelecidos às variantes envolvidas no processo de palatalização. Afinal,

“atitudes em relação ao dialeto não-padrão são atitudes que refletem a estrutura social da sociedade. Da mesma forma, os *valores* sociais também são refletidos em julgamentos relativos às variedades



linguísticas<sup>66</sup> (Trudgill, 2000, p. 9, itálico do autor).

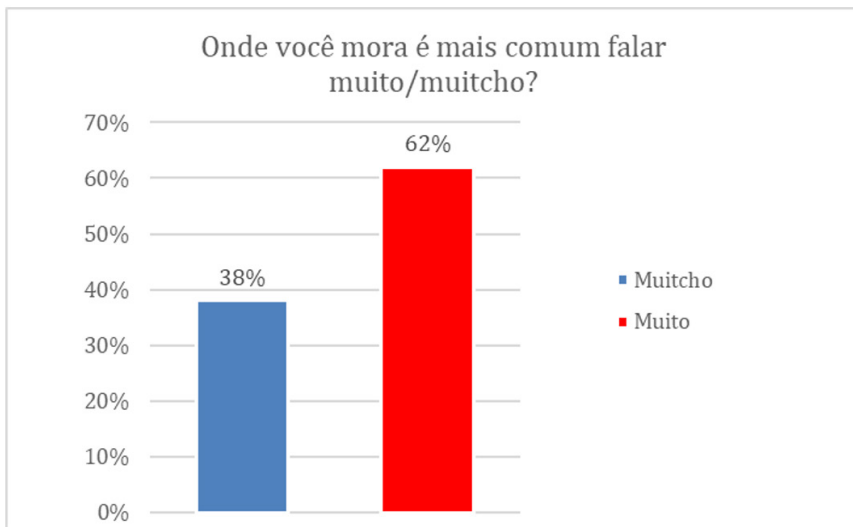
Com a finalidade de investigar possível consciência de produção relacionada à variante palatalizada, os informantes foram indagados sobre a frequência de produção. Conforme o gráfico 2, 62% dos informantes informaram *nunca* ou *raramente* produzirem formas linguísticas palatalizadas do tipo “muitcho”, enquanto cerca de 22% dos falantes reconheceram utilizar essa forma linguística *sempre* ou *regularmente*. Esses dados estão consonantes com Oliveira, A. A. e Oliveira, A. J. (2021), que constataram, através de coleta de fala espontânea, que a produção dessas variantes em Alagoas gira em torno de 20%, o que sugere um elevado índice de consciência linguística entre os falantes.



---

66 Tradução nossa. No original: In other words, attitudes towards nonstandard dialects are attitudes which reflect the social structure of society. In the same way, societal *values* may also be reflected in judgments concerning linguistic varieties.

**Gráfico 2** – Frequência de produção da variante palatalizada



Fonte: autores (2023)

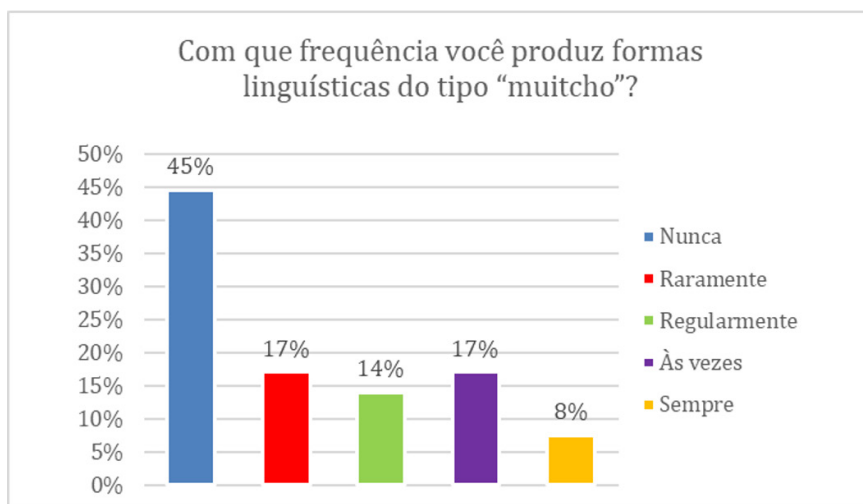
Os informantes da pesquisa demonstraram percepção de realização linguística de natureza étnica/diatópica ao relacionarem o processo de palatalização progressiva das oclusivas alveolares com a localização geográfica. Inicialmente, foram indagados sobre a forma mais comum de fala em sua localidade e depois sobre a região em que tais formas linguísticas seriam mais comuns. O dado relevante aqui é que parte dos estudantes, 38%, informam que, em seus lugares de residência, a variante africada é mais produtiva, o que demonstra elevado índice de consciência linguística, uma vez que os dados de

produção sugerem a realização dessa variante em torno de 20% (Oliveira, A. A.; Oliveira, A. J., 2021).

Esses dados coadunam com aqueles apresentados no gráfico 3, os quais indicam que cerca 39% têm elevada consciência de produção da variante palatalizada e informam produzir essas variantes palatalizadas *às vezes*, *regularmente* ou *sempre*. Isso indica que embora esse resultado não represente, necessariamente, dados de produção linguística por parte do falante ou da comunidade, há um elevado índice de percepção das variantes palatalizadas por esses informantes.



**Gráfico 3** – Percepção local da palatalização



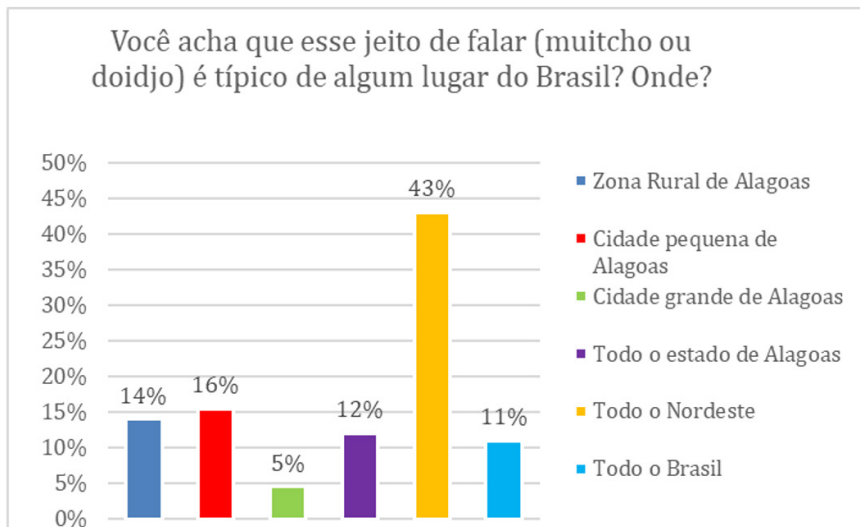
Fonte: autores (2023)

Quando questionados sobre a região em que o processo de palatalização progressiva seria mais produtivo – apesar de a maioria, 43%, identificar a Região Nordeste como lugar mais produtivo da palatalização –, entre aqueles que identificaram o processo como fenômeno típico de Alagoas, 17% disseram ser mais comum nas cidades pequenas de Alagoas e apenas 5% identificaram o processo como uma característica linguística das cidades grandes do estado.

Esses números dão indícios de significação social negativa que esse tipo de fenômeno possa carregar, pois além de terem sua produção inibida pelos falantes do sexo feminino, pelos jovens e pelos mais velhos (Cf. Oliveira, 2018) e serem mais comuns nos bairros periféricos de Maceió (Cf. Oliveira, A. A.; Oliveira, A. J. 2021), essa forma linguística está sendo atribuída aos falantes das cidades pequenas do interior de Alagoas.



### Gráfico 4 – Percepção geográfica da palatalização



Fonte: autores (2023)

Ao investigar a variação linguística entre os espaços rural e urbano é possível notar que enquanto o ambiente urbano favorece o estabelecimento da norma culta, os espaços rurais são alvo de avaliações negativas por abrigarem as variantes linguísticas tidas como incultas. Bortoni-Ricardo (1993), ao investigar o contínuo da variação linguística destaca que:

Em vista da complexidade de que se reveste a variação linguística na comunidade de fala brasileira, um recurso metodológico para se descrever as variedades populares do Português é

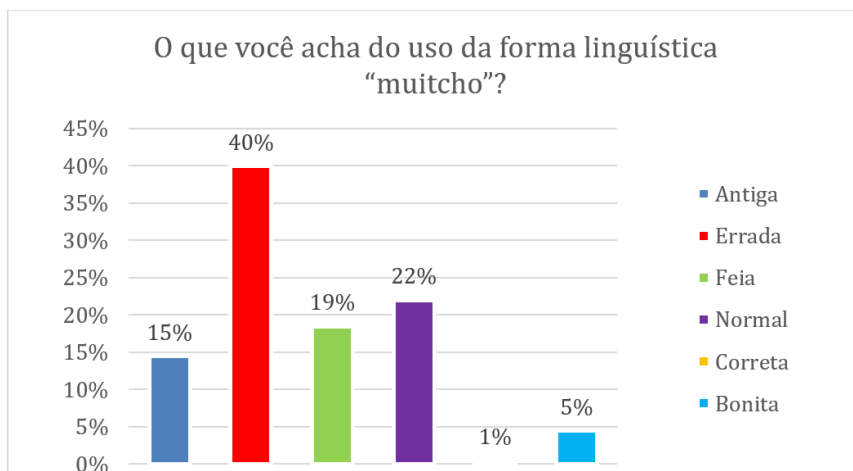
trabalharmos com um cenário de um continuum dialetal. Em um dos polos situar-se-á a língua padrão usada nas áreas urbanas pelas pessoas cultas, da qual o corpus do projeto Nurc é representativo. Na extremidade oposta, estarão as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geográfica e socialmente, pelos falantes analfabetos ou semi-alfabetizados (Bortoni-Ricardo, 1993, p. 73).

Então, quando o estudante universitário entende que a variante palatalizada é mais produzida nas cidades do interior ou nos ambientes rurais, ele atesta uma percepção negativa sobre a variante, principalmente, quando dados de produção revelam que a capital alagoana é a maior produtora da variante palatalizada, alcançando 30% de realização (Oliveira, A. A.; Oliveira, A. J., 2021).

A atribuição de valores negativos ao processo de palatalização progressiva pode ser constatada também no gráfico 5, que ilustra a reação dos informantes quando questionados sobre a impressão pessoal desse tipo de variação. Conforme constatado no gráfico 5, cerca de 74% dos informantes avaliaram as formas linguísticas palatalizadas com valores negativos como *feia*, *errada* ou *antiga*, o que evidencia uma significação social negativa.



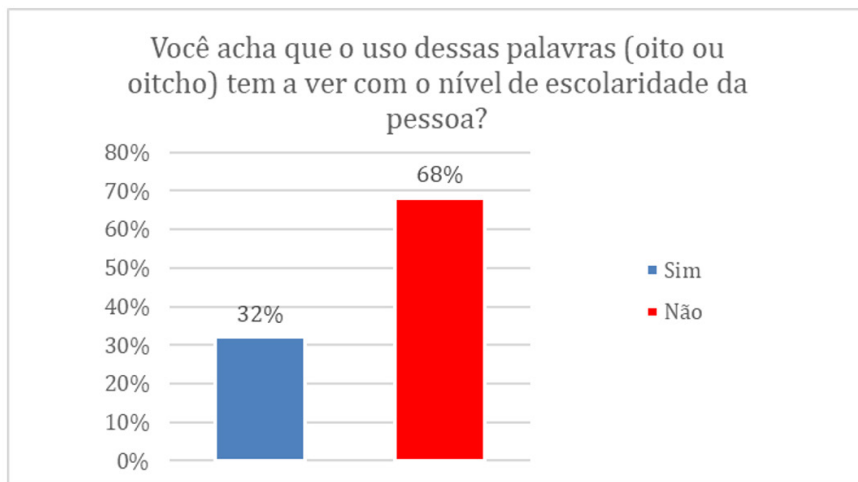
### Gráfico 5 – Julgamento do processo de palatalização progressiva



Fonte: autores (2023)

Quando indagados sobre a relação do processo variacional e o nível de escolaridade do falante, um alto percentual de informantes, 68%, respondeu que o processo de palatalização não é afetado pelo nível de instrução escolar do falante. Talvez, essa percepção decorra de uma realização da variante palatalizada por todos os estratos escolares da sociedade alagoana. Oliveira (2017) observou que, do ponto de vista da produção, houve realização em todas as faixas de escolaridade; no entanto, quanto maior o nível de instrução escolar do falante, menor a probabilidade de ocorrência da variante palatalizada.

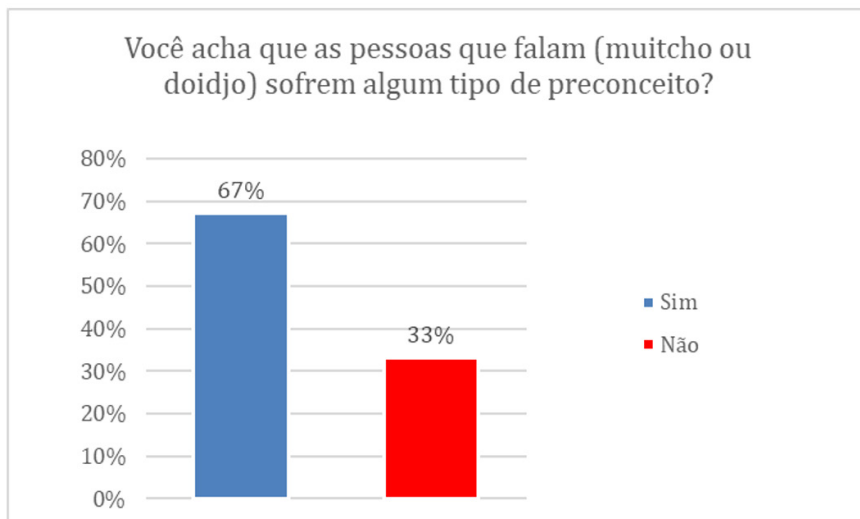
### Gráfico 6 – Relação entre escolaridade e o processo de palatalização



Fonte: autores (2023)

De igual modo, os informantes também percebem a existência de julgamentos sociais que recaem sobre o processo de palatalização progressiva em Alagoas e o consequente preconceito sofrido pelos falantes, ao menos é o que atestam 67% dos informantes da pesquisa, conforme gráfico 7:

### Gráfico 7 – Percepção do preconceito do processo de palatalização



Fonte: autores (2023)

Assim, é possível afirmar que o processo de palatalização progressiva é julgado pela comunidade de fala alagoana e recai sobre as variantes africadas – resultado do processo de palatalização – avaliações negativas que resultam em preconceitos e discriminações ao falante.

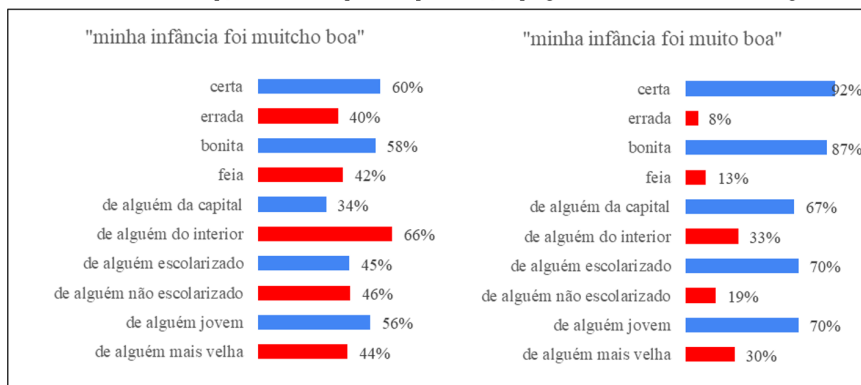
Esse julgamento discriminatório pode ser mais bem percebido pelos gráficos seguintes, que ilustram as reações dos informantes a estímulos auditivos a partir de áudios elaborados exclusivamente para esta pesquisa. Neles, os informantes ouviram construções linguísticas que realizaram a forma oclusiva – variante conservadora

do processo – e a variante africada – resultado do processo de palatalização.

Ao se observar o contraste entre as informações do gráfico 8, fica explícito o tipo de julgamento social que envolve o processo de palatalização progressiva no estado de Alagoas. Enquanto 31% entenderam a forma africada como *errada*, somente 1% teve o mesmo julgamento com a variante conservadora; 40% disseram que a forma africada é *feia*, mas apenas 4% disseram que o uso da oclusiva é *feio*. Mais de 70% dos informantes identificaram a variante africada como pertencente a *alguém do interior* em oposição a 25% com relação a variante oclusiva. Enquanto 46% atribuíram a realização da variante africada a *alguém não escolarizado*, essa percepção foi de apenas 4% com a variante oclusiva. Quanto à percepção da idade, 40% dos informantes atribuíram a fala a *alguém mais velho* quando a variante africada era utilizada, mas esse valor reduziu para 17% quando foi utilizada a variante oclusiva, embora as gravações sejam do mesmo autor.



**Gráfico 8** – Percepção auditiva do processo palatalização progressiva em contexto de semivogal

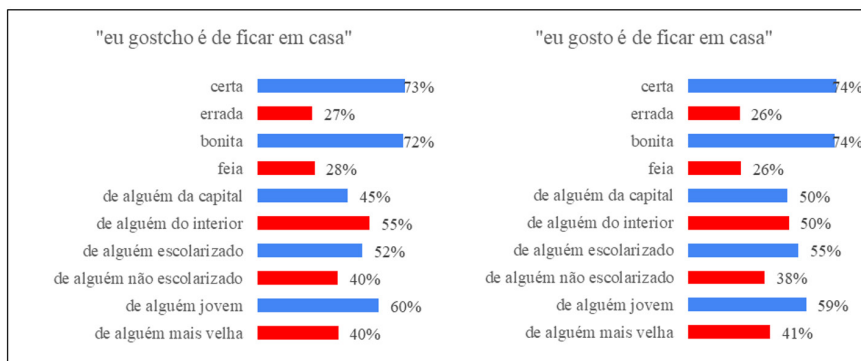


Fonte: autores (2023)



Por outro lado, essa percepção de marca social negativa foi menor quanto à variante africada em contexto da palatalização da fricativa alveolar, com /S/ em posição anterior à consoante oclusiva, como em palavras do tipo “gosto”, conforme pode ser verificado no gráfico 9. Essa percepção corrobora os resultados encontrados por Oliveira (2017), que já notara que, em Maceió, o uso das variantes palatalizadas em contexto de semivogal (“oito” e “doido”) era mais evitado que em contexto de fricativa.

### Gráfico 9 – Percepção auditiva do processo palatalização progressiva em contexto de fricativa



Fonte: autores (2023)

Possivelmente, essa percepção mais sutil de estigma com a variante palatalizada em contexto de fricativa aconteça devido a outro processo fonético presente em todo o Nordeste, que é palatalização da fricativa alveolar, que autoriza a realização de formas linguísticas como “pa[ʃ]ta” e “pe[ʃ]te”. Logo, já é esperada a produção de um fone palatalizado em palavras dessa natureza, de modo que quando o processo de palatalização recai sobre a oclusiva alveolar, a percepção do ouvinte é reduzida.

Embora também seja possível notar, nos gráficos 8 e 9, alguma avaliação negativa em relação à consoante oclusiva – que é a forma linguística culta e escolarizada – não se sabe até que ponto esses valores representam uma percepção realmente negativa por parte do ouvinte

ou se apenas resultam de um erro estrutural na coleta dos dados, em que o aluno universitário não respondeu com sinceridade ao questionário ou não compreendeu realmente o que se pedia e os dados não correspondem à realidade.

De qualquer modo, os julgamentos que ocorrem quanto ao processo de palatalização progressiva revelam um comportamento social discriminatório que afeta o uso das variantes linguísticas envolvidas no processo, conforme pode ser notado pelas diferentes avaliações apresentadas no gráfico 9.



## 5 CONCLUSÃO

Considerando as particularidades do teste e o perfil dos informantes, composto majoritariamente por mulheres jovens que cursam ensino superior, não é possível apresentar um quadro completo do significado social do processo de palatalização progressiva em Alagoas, mas é possível identificar tendências dos julgamentos e atitudes sociais que afetam a variante palatalizada.

É possível identificar que os resultados desta pesquisa apontam para a existência de diferença na valoração social que envolve a variante palatalizada a depender do contexto fonético/fonológico anterior à consoante oclusiva, se fricativa, como em palavras do tipo ‘gosto’, ou semivogal, como em ‘oito’.

Esses dados de percepção e julgamento linguístico corroboram com os resultados de Oliveira (2017), que já demonstrara, a partir de dados de fala espontânea, que o processo de palatalização progressiva é favorecido pelo contexto de fricativa, enquanto o contexto de semivogal o desfavorece. Assim, é possível afirmar que, embora em ambos os casos haja uma avaliação negativa, quando a consoante africada ocorre em ambiente de semivogal, o julgamento negativo é mais proeminente.

É curioso observar que, embora haja uma clara avaliação negativa por trás das variantes palatalizadas, o informante demonstra realizar essa variante palatalizada e reconhecê-la como produtiva em localidade de residência.

O significado social que a variante pode carregar, talvez, esteja ligado ao ambiente em que ela é produzida, ou seja, como se tratam de alunos universitários que responderam o questionário dentro do ambiente da universidade, é esperado que os valores sociais desse ambiente escolar reflitam em suas atitudes. Mas quando esse informante está em ambiente externo – como o doméstico –, é possível que essa variante tenha outro significado social – talvez, menos marcado – tendo uso comum, apesar da avaliação negativa.



## REFERÊNCIAS

BISOL, L. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BISOL, L. Palatalization and its variable restriction. *In: International Journal of Sociology of Language*, Mouton, n. 89, p. 107-124, 1991.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação bidialetal - O que é? É possível? *In: SEKI, L. (org.). Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 71-88.

CAMPBELL-KIBLER, K. The nature of sociolinguistic perception. *In: Language Variation and Change*, v. 21, p. 135-156, 2009.

CASTILHO, A. Problemas de descrição de língua falada. *In: Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, p. 47-71, 1994.

DRAGOJEVIC, M. **Language attitudes**. Oxford Research encyclopedia of communication. 2017.

ECKERT, P. **Language Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2000.

HENRIQUE, P.; HORA, D. Um olhar sobre a palatalização das oclusivas dentais no vernáculo pessoense. *In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 150-161.



HORA, D. **A palatalização das oclusivas dentais:** variação e representação não-linear. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, PUC-RS, Porto Alegre, 1990.

IRVINE, J. “Style” as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. *In: ECKERT, P; Rickford, J. R. (org.) **Style and Sociolinguistic Variation.*** New York: Cambridge University Press, 2001.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008. Original de 1972.

LAMBERT, W. E. *Et al.* Evaluational reactions to spoken language. *In: **Journal of abnormal and social psychology,*** v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

MOTA, J.; ROLEMBERG, V. Variantes africadas palatais em Salvador. *In: HORA, D. (org.). **Diversidade Linguística no Brasil.*** João Pessoa: Ideia, 1997. p. 131-140.

OLIVEIRA, A. A. Palatalização progressiva das oclusivas alveolares com a fricativa /s/ em contexto anterior na cidade de Maceió. *In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.*** Campinas, v. 60, n. 3, p. 1-17 - set./dez., 2018.

OLIVEIRA, A. A. **Processos de Palatalização das oclusivas alveolares em Maceió.** 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.



OLIVEIRA, A. A.; OLIVEIRA, A. J. Variação diatópica e o processo de mudança na valorização social da palatalização progressiva em Alagoas. *In: Alfa*, São Paulo, v. 65, p. 1-16, 2021.

OLIVEIRA, A. A.; OLIVEIRA, A. J.; PAULA, A. S. Palatalização das oclusivas alveolares [t] e [d] com a semivogal [j] em contexto anterior na cidade de Maceió. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 60, p. 102-122, jan./jun. 2018.

SANTOS, L. F. **Realização das oclusivas /t/ e /d/ na fala de Maceió**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGL-UFAL, Maceió, 1996.



SOUZA NETO, A. F. **Realizações dos fonemas /t/ e /d/ em Aracaju**. Sergipe. Aracaju: Ed. da UFS, 2014.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: an introduction to language and society**. 4 ed. New York: Penguin books, 2000.

VOGEL, T.; WANKE, M. **Attitudes and Attitude Change**. Ohio: EBSCO Publishing: eBook Collection (EBS-COhost), 2016.

# **SOBRE O ORGANIZADOR**

## **Almir Almeida de Oliveira**

Possui graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco (2005), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2012) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2017). Fez estágio de pós-doutoramento junto à Universidade Federal de Alagoas, investigando os processos de palatalização progressiva das oclusiva alveolares em Alagoas (2019) e junto ao Instituto de Estudos Linguísticas da Unicamp. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas, onde já atuou como coordenador e vice coordenador do curso de Letras (2018-2021) e conselheiro superior. É líder do Grupos de Estudos da Variação Linguística de Alagoas (GEVAL-AL). Tem experiência de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística Variacionista, Contato linguístico, percepção e avaliação linguística





**UNEAL Campus III**

*Palmeira dos Índios/AL*

ISBN 978-65-6061-018-7



9 786560 610187