

Antônio Rafael de Queiroz Lima
James Fernandes de Lima
Keila Lairiny Câmara Xavier
(Organizadores)

Na trilha das letras:

Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística



Podes Editora

Na Trilha das letras:

Abordagens sobre Literatura,
Ensino e Linguística

Antônio Rafael de Queiroz Lima
James Fernandes de Lima
Keila Lairiny Câmara Xavier
(Organizadores)



Podes Editora

Antônio Rafael de Queiroz Lima
James Fernandes de Lima
Keila Lairiny Câmara Xavier
(Organizadores)

Na Trilha das letras:

Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística

Volume I

Copyright © da Podes Editora Ltda
Editora-Chefe: Ana Maria Carneiro Almeida Diniz
Diagramação: Kaline Cavalheiro da Silva
Capa: Kaline Cavalheiro da Silva
Revisão: Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Na trilha das letras [livro eletrônico] : abordagens
sobre literatura, ensino e linguística :
volume I / Antônio Rafael de Queiroz Lima,
James Fernandes de Lima, Keila Lairiny Câmara
Xavier (organizadores. -- Mossoró, RN :
Editora Podes, 2021.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-995722-2-7

1. Literatura 2. Literatura - Estudo e ensino
3. Linguística 4. Linguística - Estudo e ensino
I. Lima, Antônio Rafael de Queiroz. II. Lima, James
Fernandes de. III. Xavier, Keila Lairiny Câmara.

21-89925

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Conselho Editorial

Prof. Dr. Daniel Conte (Universidade Feevale - FEEVALE; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil)

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)

Prof. Dr. Francisco Manuel Antunes Soares (Universidade de Évora, Portugal)

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva (UFERSA)

Prof. Dr. Gildemar Pontes (UFCG)

Prof. Dr. Jesiel Ferreira de Oliveira Filho (UFBA)

Profa. Dra. Lilibeth Janneth Zambrano Contreras (Universidad de Los Andes/Venezuela)

Prof. Dra. Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Prof. Dr. Marc Gruas (Université Toulouse II, França)

Comitê Científico

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão (UFERSA)

Profa. Dra. Ana Maria Carneiro Almeida Diniz (SEEC-RN).

Prof. Dr. Marco Antonio Lima do Bonfim (UFPE)

Profa. Dra. Maria Eliane Souza da Silva (UERN)

Profa. Dra. Eliana Pereira de Carvalho (UESPI)

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Os Organizadores

CAPÍTULO 1: MULHER À FRENTE DE SEU TEMPO: ANÁLISE DA PERSONAGEM MARIA AUGUSTA EM AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ

Micharlane de Oliveira Dutra

CAPÍTULO 2: A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APREN- DIZAGEM DO EDUCANDO

James Fernandes de Lima

Keila Lairiny Câmara Xavier

Luiz Trajano de Andrade

Iure Coutre Gurgel

CAPÍTULO 3: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COMO FERRAMEN- TA PARA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E CRÍTICO.

Jônatas Queiroga Guimarães

CAPÍTULO 4: ETHOS FEMININO, VALORES E HIER- ARQUIAS NA PROPAGANDA DE CERVEJA

Max Emiliano Cavalcante Costa

Orfa Noemi Gamboa Padilla

CAPÍTULO 5: HISTÓRIAS DE MEMÓRIAS E OUTRAS MAIS: A RIQUEZA CULTURAL DO POVO LUISGOMENSE

Wilca Maria de Oliveira

CAPÍTULO 6: ARGUMENTAÇÃO EM DISCURSOS DE

EX-PIBIDIANAS: O DESVELAR DA MEMÓRIA SOBRE AS VIVÊNCIAS NO PIBID DO CURSO DE LETRAS- CAP/ UERN

Gilton Sampaio de Souza

James Fernandes de Lima

Keila Lairiny Câmara Xavier

Maria Gorete Paulo Torres

CAPÍTULO 7: A ARGUMENTAÇÃO EM DISCURSOS DE GESTORES ESCOLARES EM TEMPOS DE PANDEMIA: TESES, VALORES E HIERARQUIAS

Gilton Sampaio de Souza

James Fernandes de Lima

Keila Lairiny Câmara Xavier

Marília Cavalcante de Freitas Moreira

CAPÍTULO 8: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Antônio Rafael de Queiroz Lima

Helen Flávia de Lima

Francisco Gomes da Silva

CAPÍTULO 9: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O PLANO DE AULA INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2020 DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAP/UERN

André Fernandes Maia de Medeiros

Samira Fábrica Gurgel de Moura

Joseane Abílio de Sousa Ferreira

CAPÍTULO 10: O ADVÉRBIO “ENTÃO” EM POSSÍVEIS DESLIZAMENTOS GRAMATICAIS

Francisco Gomes da Silva

Josinaldo Trajano da Costa



APRESENTAÇÃO

Este livro, em seu volume I, contempla vários trabalhos acadêmicos que versam sobre questões de ensino, de linguística e de literatura. O processo de discussão que ancora estas escritas advém de investigações, experiências e construções científicas que instigam um ponto de reflexão sobre a sistematização de novos conhecimentos. Assim, a obra adota como principal objetivo contribuir para os estudos nos campos do ensino de linguística e de literatura como uma maneira de impulsionar diálogos acerca das práticas educacionais na sociedade.

O livro que está dividido em três partes, sendo que, a primeira, constitui-se de trabalhos sobre literatura, elenca discursos que partem do ensino literário na Educação básica despontando a criticidade e o desenvolvimento do educando, além de analisar personagens importantes da literatura brasileira. Por sua vez, a segunda parte se debruça sobre questões de trazem os estudos memorialísticos, da construção do ethos feminino e argumentação com base na Nova Retórica. A última divisão da obra contém estudos que propõem reflexões sobre o ensino e a prática cotidiana em sala de aula a partir do ensino de gramática, bem como do uso de tecnologias.

Assim, os cinco primeiros capítulos oportunizam discussões acerca de estudos literários, iniciando pelo escrito de Micharlane de Oliveira Dutra, no qual se analisa a personagem Maria Augusta na obra *As três marias* de Rachel de Queiroz, discutindo sobre a mulher à frente de seu tempo. Na sequência, apresenta-se o artigo de James Fernandes de Lima, Keila Lairiny Câmara Xavier, Luiz Trajano de Andrade e Iure Coutre

Gurgel, trazendo uma discussão acerca da literatura na educação infantil e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem do educando. O terceiro escrito, de autoria de Jônatas Queiroga Guimarães, contempla estudos focados na importância da leitura literária no ensino médio, especificamente na 1ª série, e impulsiona a discussão acerca dessa leitura como ferramenta para a construção do pensamento reflexivo e crítico. Na sequência, tem-se o artigo escrito por Max Emiliano Cavalcante Costa e Orfa Noemi Gamboa Padilla, sendo propositada a investigação sobre ethos feminino, valores e hierarquias em propaganda de cerveja. Por fim, encerrando a primeira parte, Wilca Maria de Oliveira apresenta em seu artigo a riqueza cultural do povo luisgomense, por meio de exposição das histórias e memórias do povo desse lugar.

A segunda parte, com dois artigos, tem como abordagem as temáticas de caráter linguístico-discursivo, sendo o primeiro escrito sobre a argumentação em discursos de ex-pibidianas, focalizando as vivências no pibid do curso de letras da UERN, com autoria de Gilton Sampaio de Souza, James Fernandes de Lima, Keila Lairiny Câmara Xavier e Maria Gorete Paulo Torres. Por último, o segundo escrito dessa parte, de autoria Gilton Sampaio de Souza, James Fernandes de Lima, Keila Lairiny Câmara Xavier e Marília Cavalcante de Freitas Moreira, tematiza a argumentação em discursos de gestores escolares em tempos de pandemia.

A terceira parte deste livro, com dois artigos, pontua a discussão acerca do ensino, sendo que o primeiro, escrito por Antônio Rafael de Queiroz Lima, Helen Flávia de Lima e Francisco Gomes da Silva, apresenta um estado do conhecimento sobre o uso do celular como recurso didático em sala de aula. Por fim, o segundo artigo, de Francisco Gomes da Silva e Josinaldo Trajano da Costa, discute, tomando como referência a perspectiva funcionalista, o advérbio “então” em possíveis deslizamentos gramaticais.

No corpo da obra, cabe ainda ressaltar que as produções partem do viés de investigações que não pretendem esgotar os assuntos e/ou debates travados nos capítulos, mas possibilitar novos olhares e escritas sobre as temáticas que ancoram os artigos. Assim sendo, as ideias e diálogos contidos, durante todos os trabalhos, se articulam em prol de um comprometimento com o cenário educacional.

É natural que uma obra como esta possua questionamentos e potencialize discussões, afinal é o intuito daquele que escreve provocar os seus

auditórios a partir daquilo que se pretendeu externar. Ademais, um livro escrito por professores é uma oportunidade de compartilhar experiências, além de interagir com tantos outros sobre os paradigmas rompidos ou que devem ser rompidos no cotidiano escolar, social e profissional.

Dessarte, de alguma forma, todos os autores deste volume, sob diferentes perspectivas, se desdobram a partir do papel potencial da escola na sustentação do ensino dos campos supracitados. Para tanto, é reafirmando o conhecimento imprescindível para a superação dos vários desafios constatados na sala de aula no que diz respeito às questões apresentadas neste livro e se alicerça o ponto de partida para propagação destes trabalhos.

OS ORGANIZADORES



CAPÍTULO 1

MULHER À FRENTE DE SEU TEMPO: ANÁLISE DA PERSONAGEM MARIA AUGUSTA EM AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ

Micharlane de Oliveira Dutra

1 Introdução

Este artigo se constitui como um recorte de monografia do curso de Graduação em Letras/Português, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Avançado de Patu-CAP, concluído em 2016, na qual construímos a seguinte temática: Entre sonhos, desejos e pecados: os perfis femininos em *As três Marias* de Rachel de Queiroz.

Assim, o objetivo desta pesquisa é ampliar o recorte da monografia a partir de um estudo com foco nas narrações somente da personagem Maria Augusta e sua resistência perante a opressão sofrida. Buscamos compreender como a personagem move-se na narrativa tentando ultrapassar o destino determinado para a mulher em sua época, mais especificamente no século XX, descreveremos, também, como enfrentar os conflitos e rompe as barreiras e rejeições observadas pela socialização do ambiente religioso em que fazia parte, bem como após a sua saída do convento.

A obra *As três Marias* de Rachel de Queiroz foi publicada em 1939. Este romance narra a história de três jovens mulheres que se chamam “Maria”: Maria Augusta (Guta), Maria José e Maria da Glória. O enredo acontece dentro de um colégio de freiras em Fortaleza, durante oito anos, narrando a trajetória de Maria Augusta dos 12 anos de idade até os 18 anos dentro do convento e depois como se deu os acontecimentos após essa fase.

O romance é considerado o mais autobiográfico da autora, pois ela também vivenciou uma realidade semelhante à abordada no texto, quando criança passou um tempo em um colégio interno de freira, o mesmo da obra em questão. Cada uma das personagens apresenta suas particularidades:

Maria Augusta (GUTA) é a personagem/narradora que evidencia uma problemática enquanto mulher do que é ser guiada por uma sociedade elitizada, que busca apenas seus próprios interesses e não dá espaço para a figura feminina expressar seus pensamentos. É sobre essa referida personagem que focalizamos este estudo.

Maria José é uma personagem que demonstra apego a religião, uma jovem com história de vida marcada por problemas familiares, sua mãe uma mulher sofrida, vida simples, dedicada ao lar, seu pai abandonou a família por uma mulher mais jovem e não se importa com a criação dos filhos. Assim, ela acabou-se apegando a fé como saída para sua paz interior.

Maria da Glória é uma personagem que carrega consigo uma dor, após a perda dos pais, o luto faz parte do seu cotidiano e durante anos passa seus dias relembrando os momentos de tristeza.

A narradora busca ao longo do texto perceber as contradições que envolvem a vida de uma mulher, trazendo fatores que comprovem a condição social a que eram submetidas, contados todos em episódios, os quais ocorrem entre dois mundos: um determinado e um sonhado, uma constante indagação sobre que caminho escolher.

Esse trabalho está dividido em dois tópicos: no primeiro discutimos sobre a literatura de Rachel de Queiroz e a mulher do século XX, tendo em vista o diálogo que se estabelece entre o romance e seu momento histórico, na geração de 1930. Através dos aspectos sociais podemos justificar alguns comportamentos femininos. É pensando nesses aspectos, que sugerimos a necessidade de repensar o papel da mulher nesse meio, e compreender a busca que ela faz pela própria realização, diante dos princípios patriarcais existentes.

Já o segundo tópico, trata-se da análise, em que estudamos o perfil feminino da protagonista pelo viés dos anos de 1930. As colocações feitas pela narradora/personagem, ou seja, de que modo Guta (assim apelidada no romance) pensa sobre o papel e o lugar da mulher, os estereótipos que a envolvem, não somente dela, mas de suas duas amigas: Maria José e Maria da Glória. Evidenciamos os pontos de amadu-

recimento que alcançou, abordamos ainda como a narradora sugere uma nova mulher, mesmo diante dos moldes patriarcais, assim, a liberdade e independência se torna algo impulsionado por inquietações brotadas em seu interior, uma visão feminina perante a opressão.

2 A literatura de Rachel de Queiroz

Rachel de Queiroz estreia na literatura brasileira, durante a segunda fase do modernismo, com a obra *O Quinze* (1930), tratando das questões regionalistas e regendo os problemas de outro jeito, ao fazer uma indagação do destino do humano e principalmente no que se refere ao perfil do sertanejo. Desse modo Rachel tornou-se tão admirada, ganhando um enorme público pelas temáticas que escrevia “Mestra na crônica, a escritora cearense foi admirável [...] os veios principais de uma extensa e multifacetada obra que honra o Brasil e engrandece a literatura brasileira”. (CAMINHA, 2010, p. 06).

Rachel lia bastante as obras de Dostoiévski, traduzindo várias narrativas do russo para o português, inclusive os três volumes de *Os irmãos Karamazov* (1880). Também vieram dos russos as leituras socialistas que a influenciaram, além de leituras outras de autores como Jane Austen, Júlio Verne, Jack London, etc. Todos esses autores e alguns outros não citados aqui tiveram algumas de suas obras traduzidas para o português pela escritora. “A par da obra como ficcionista Rachel foi, também, uma incansável tradutora: são mais de 40 os volumes por ela trazidos para o português, a partir do inglês ou do francês (CAMINHA, 2010, p. 36)”.

Ela também teve várias obras traduzidas para outra língua, entre tais destacam-se: *O Quinze*, traduzido para o alemão, o francês e o japonês; João Miguel (1932), para o francês; *As Três Marias* (1939) para o inglês e o alemão; *Dôra, Doralina* (1975), para o francês e o inglês; e também *Memorial de Maria Moura* (1992) para o francês. Vemos que suas publicações se expandiram para outros cenários, desse modo, seus textos foram apreciados por diversas visões.

No dia 4 de agosto de 1977, desfazem um tabu que existia há exatamente 80 anos na Academia Brasileira de Letras, com a eleição de Rachel de Queiroz para a cadeira nº5, anteriormente ocupada por

Cândido Motta Filho. Fundada em 1897, a instituição afrontava insistentemente a aceitar mulheres na academia (CAMINHA, 2010).

Utilizando-se da literatura, Rachel de Queiroz compartilha várias vivências também enquanto participante do mundo político, buscando dar vozes à classe feminina da sociedade. A sua ficção desempenha um papel ético, pois funciona como uma alternativa para que as vozes desconsideradas consigam romper com o preconceito existente, e que ronda a classe influente regularizada por uma cultura injusta.

Com a escrita sobre esses problemas, muitos sofrimentos, rejeições, traumas e histórias são revelados no meio intelectual do Brasil. A escritora Rachel de Queiroz, fala das angústias e dramas existenciais e torna exposta a sua visão sobre o papel da mulher, busca revelar, até mesmo aspectos mais profundos e ocultos da existência. No Brasil, ela é uma grande influência para muitas autoras que vieram depois dela.

Os dramas do relacionamento amoroso e das aflições geradas pelas desilusões também aparecem nas narrativas, contando com a cumplicidade do leitor para preencher todos os vazios que o narrador se recusa a explicar. Muitas vezes, Rachel de Queiroz, para falar dessas mulheres desenvolve um texto mais intimista associada a um olhar memorialista, conquanto, que fala do quanto essas mulheres se tornam oprimidas pelas pressões do espaço. Sua escrita também teve destaque por conter problemas regionalistas e políticos.

Segundo Villaça (2010, p.66): “A liberdade está no centro dessa criação, no romance, na crônica, na dramaturgia. Como substância de uma vida. A busca da liberdade”. O desejo de Rachel era que as mulheres se pronunciassem, porque durante muito tempo ficaram caladas e quantas delas se sacrificaram para ver seus nomes valorizados, para representar uma classe vista como inferior.

3 Maria Augusta: entre o mundo sonhado e o mundo determinado

Maria Augusta (Guta) é a narradora/personagem da história, que realiza através de sua vida um relato sobre o papel da mulher no âmbito social, até que ponto ela “deve” se conformar com o que lhes impõem e como negar uma identidade dita como ideal feminino naquela época.

Guta nos relata que quando chegou ao convento tinha apenas

12 anos de idade, uma menina órfã de mãe, que morava com o pai e madrasta. Teve sua vida determinada a partir do momento que a deixaram lá, lugar bastante comum para as crianças que ficavam órfãs (no caso dela, ainda tinha o pai, mas isso não a impediu de ser levada a esse destino). Este passado está sempre presente na vida dessa garota, a lembrança da adolescência trancada num convento, longe do mundo lá fora e abster-se dos conhecimentos e experiências que acumularia nesta fase.

A narrativa é caracterizada por uma atenta observação do cotidiano e por uma análise do comportamento e das motivações das personagens. “Em redor do pátio as classes vazias, mudas, fechadas.” (QUEIROZ, 2014, p.11). Isso significa que há uma cuidadosa observação física do local, que implicará uma reflexão do que iria enfrentar dentro daquelas silenciosas salas. O trecho é exemplar para entendermos a consciência do problema que iniciava com o novo estilo de vida.

Quando Maria Augusta vai para o Colégio, um dos primeiros sentimentos que nela desperta é o medo, um lugar em que não havia liberdade para nada, nem se quer para aprender coisas da infância/adolescência que se tinha direito, por ser uma instituição de ensino religioso, os modos aplicados aos comportamentos e disciplinas são diferenciados daquele vivenciado no lar com a família.

Não demorou a fazer amizades, logo tem seu primeiro contato com outras meninas e as novas amizades seriam fundamentais para auxiliá-la nos questionamentos compulsivos de sua vida. Quando ela conhece as outras duas Marias, relação esta que irá modificar muito perspectivas na vida das três meninas, já que existe uma procura de Guta por completude no relacionamento com o outro, entregando-se à aproximação das novas amigas: “Maria José, a minha amiga, aposava-se de mim, demandando o fim da varanda, lá longe [...] apresentou-me então à sua amiga Glória”. (QUEIROZ, 2014, p. 15).

Esta amizade vai permitir à narradora descobrir que a felicidade de cada pessoa está naquilo que a preenche de algum jeito, mas que o estado de fascínio não continuará para sempre, porquanto todas as outras emoções, não tão boas quanto esta, também servirão para a constituição enquanto ser humano. Assim, inicia-se uma trajetória, suas fantasias sobre o mundo externo, as ansiedades, os desapontamentos da vida e a inexperiência. Apesar de agora ter com quem compartilhar seu

dia a dia, isso não impediu que o vazio apertasse seu coração à noite:

Além de ser a personagem principal da narrativa, o espaço em que ela transcorre, influencia e modifica comportamentos não só individuais, mas da coletividade, da percorrida pelas três Marias. Ao longo do romance, é desenhado um grande painel opressivo representado por um convento, sendo a denúncia crua de um universo sufocado pelo meio. As meninas sem alternativas e/ou levadas pela existência miserável tendem a ser um reflexo do cenário descrito:

De um lado vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras da casa, estudando com doutores de fora, tocando piano, vestindo uniformes de seda e flanela branca. Ao centro, era o “lado das Irmãs”, grandes salas claras e mudas onde não entrávamos nunca [...] lá estavam as casas do Orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendia a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noiva que nós vestiríamos mais tarde [...] uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separava delas (QUEIROZ, 2014, p. 25).

A passagem acima, entre tantas, denuncia a cobrança de uma sociedade patriarcal, havendo distinção no trato com as garotas, das atividades propostas, até o modo de se vestir e o que aprender. Trata-se de um local que exigia o cumprimento de doutrinas, influenciando nas condutas para preservar os dogmas religiosos. Consequentemente, a construção de uma subjetividade autônoma ainda encontra sérios obstáculos para o gênero feminino, à medida que é direcionado para suportar o sucesso da ideologia patriarcal recheada pela submissão de mulheres.

Notamos que ela é uma personagem angustiada, cujas condutas estão condicionadas por ideias em que focaliza os pensamentos e as ações próprias de indivíduos que apresentam constrangimento diante de determinados comportamentos. A personagem sempre está retomando os dois níveis em que o ser humano opera: o interior correspondente a sua essência, e o exterior, a aparência.

Seriam lícitos a uma freira aqueles atributos de mulher? Então a uma Irmã era permitido ter busto, ter corpo, ter outra beleza senão a das mãos e do rosto, ser formosa como uma

moça qualquer? Ser bonita, por exemplo, como uma linda irmã daquela aluna síria que nos visitara outro dia e tinha uma plástica tão atrevida, ou, pelo menos, ter formas como já às tinham as grandes do Colégio? (QUEIROZ, 2014, p. 31).

Todos esses questionamentos realizados nos fazem pensar na ideia de dogma religioso que prega a discrição, a pureza feminina, a passividade e os atributos físicos podem nem sempre contribuir para isso, porque competem à beleza física e esta beleza não é valorizada num instituto religioso, no qual a verdadeira beleza está no comportamento regrado e obediente ao sistema de ideologia predominantemente masculina. “O que sabemos é que ser homem e ser mulher pode se dar de muitas formas e que os diferentes modos de ser têm motivações muito mais sociais do que naturais” (CONFORTIN, 2003, p. 111).

Por essa afirmação induzimos que “ser mulher” tem ligações mais sociais que naturais, ou seja, existe uma coerção social que desenha um perfil de personalidade e comportamento, mas que isso tem mudado, porque a própria sociedade tem mudado também. Os sucessos têm visado à reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história das mulheres.

A investigação psicológica das personagens, o desenvolvimento da história e a atmosfera criada ao longo desta por uma narradora que sugere muitas das ações, são mais importantes do que a própria trama e seu desfecho. “Como, debaixo daquele hábito, poderia viver outra coisa senão a noção dura da disciplina, as orações, a história sagrada e os problemas de aritmética?” (QUEIROZ, 2014, p. 32).

Dotada de notável senso crítico, a narradora se utiliza da ironia e do sarcasmo para revelar a futilidade, a vaidade, a inveja e a ambição dos indivíduos que só visam seus próprios interesses pessoais. A mulher então teve/tem uma luta longa, combater de frente com tradicionalismo foi um meio pelo qual se conferiram novos sentidos, quanto à imagem, quanto à linguagem, serviram para estruturar e formar as identidades, foi cultivando ao longo dessa jornada o mundo exterior, transformaram o imaginário arquetípico do momento.

[...] As mulheres aprenderam a criticar a simbologia tradicional, que lhes era atribuída, conferindo-lhe novos sentidos. E, se tanto a imagem quanto a linguagem produzem significados que estruturam as nossas identidades, foi cultivando novas atitudes com o seu próprio corpo e com o mundo exterior, assim como ocupando novos espaços e posições sociais, que as mulheres construíram novas imagens de si, começando a transformar o imaginário tradicional (PIRES, 2003, p. 209).

A constituição da figura feminina, definida pelos homens, estava inteiramente instituída sob preconceitos e ideologias. “[...] A construção de imagens femininas na literatura tem sido um meio pelo qual valores culturais têm sido mantidos de geração em geração” (BELLINE, 2003, p. 96).

A desmistificação dessa ruptura que existe entre a percepção íntima e a exteriorização imposta pela vida em sociedade é o objetivo maior dela, ou seja, desnudar sua psique e revelar seus segredos, e vêm à tona todos os impulsos inconsistentes e todas as mazelas morais peculiares da burguesia da qual fazem parte.

Ao não encontrar condições de transformações naquele lugar, envereda pelos caminhos das leituras literárias para adolescente. “Nesta nova fase comecei a ler como adolescente. [...] Os livros que falassem de amor, os eternos e róseos romancinhos franceses, em que homens cheios de espírito e de tédio, cansados das sereias e dos paradoxos, se apaixonam pelas ingênuas de dezesseis anos” (QUEIROZ, 2014, p.33). Ao falar sobre literatura ela demonstra que as leituras literárias são sempre selecionadas para comungar com os valores comportamentais e religiosos da escola. Ou seja, mesmo os momentos de distração e prazer, como a leitura, são voltados à constituição de jovens senhoras prendadas.

E é por isso mesmo que ela optou por ler romances que falassem de amor, uma fuga das regras de estudo ditada pelo convento. Percebemos inovação, mesmo sem liberdade, encontra o ponto de equilíbrio para construção de sua identidade dentro daquele lugar. Para a sociedade, a imagem construída da mulher é a de total incapacitada de cuidar de sua própria vida, como uma donzela que não sabe fazer nada, é romântica e sonham com o casamento, no entanto, tal atribuição não se condiz com o perfil traçado, até o momento, de Guta, ela era consciente (como mostra a citação acima) que a cultura patriarcal lhe estava sendo

empurrada de conseqüentemente ela entendia isso, mas não queria isso.

A protagonista já possuía consigo influências na literatura, que adquirira antes de ir pra esse convento. “Até essa época eu já lia, naturalmente, mas lia como criança, pelo prazer das aventuras heroicas, pela sugestão do maravilhoso: Gulliver, Robinson, o Capitão Nemo” (QUEIROZ, 2014, p. 33). O sentido que Guta revela é isso o que a fascina, a possibilidade de continuar nessas leituras como atividade livre e prazerosa, não como obrigação e aprendizado de tarefas e condutas.

A protagonista em seus relatos relembra e reconstrói suas memórias anteriores como quem procura reviver os prazeres dos sentidos e a aventura do coração, realizando um balanço dos eventos, mostrando uma perspectiva pessoal e íntima aos acontecimentos. O exposto privilegia a concisão e a precisão, evitando extrapolações e divagações, o comportamento pessoal e emocional das personagens em presença das situações a que de algum modo às completam.

Sua fuga da realidade estava nas leituras que realizava, nos livros entre os quais conheciam histórias que as faziam sonhar com uma nova possibilidade de saída do colégio aprisionador: “Sonhávamos casamentos impossíveis, como nos livros. É verdade que nos livros sempre se descobre que a professorinha órfã é de origem nobre, filha de condes” (QUEIROZ, 2014, p.73). Havia uma valorização por parte da nobreza que privilegiava o casamento como algo de grande importância, ou seja, uma classe privilegiada nas histórias que elas podiam ler dentro da escola.

Ao longo da narrativa, ela conversa sobre o cotidiano com as duas amigas que possuíam histórias de vida diferentes, apresenta-nos as contradições vividas por uma geração de mulheres impedidas de dominar sua própria vida e isso as levava a pensar em uma nova trajetória. Por esta razão o confinamento as sufocava: “O ar dali nos sufocava, parecia-nos que nos impunham anos excessivos de infância. Sentíamos uma sensação humilhante de fracasso, de retardamento, de mocidade perdida” (QUEIROZ, 2014, p.78).

Guta percorre sua vida como se estivesse dividida entre duas situações: sua casa e o mundo exterior. Assim, a casa é colocada como um lugar regulador e o mundo como o que possui as desordens.

Após terminar seus dias no internato quando se completou 18 anos de idade ela saiu para viver com sua família novamente, pois não havia se identificado com a vocação de ser freira, apenas cumpriu os dias no con-

vento pelo fato de não haver outra saída. Assim, ao voltar para casa, em uma reunião familiar, sua madrinha a que lhe dera abrigo, lhe impõem tarefas domésticas, mas Guta se recusa a viver essa vida, por considerá-la monótona.

Logo no dia seguinte ao da minha chegada, houve uma sessão solene, onde, depois de breve prólogo, Madrinha explicou meus novos deveres de filha e irmã mais velha, falou na colaboração que a família esperava de mim. [...] As camas por fazer, as meias por cerzir, as mesas a pôr e a tirar, as famosas semanas de cozinha que eu deveria revezar com minha madrastra! O fim apologetico daquilo tudo era preparar em mim a futura mãe de família, a boa esposa chocadeira e criadeira. (QUEIROZ, 2014, p. 80).

As atividades de boa esposa e mãe não lhe agradam tanto quanto o processo dogmático pelo qual passou para aprendê-las. A partir disto, ela caminha em busca da liberdade, pretende desfazer a submissão que lhe impuseram e construir nova identidade, sem hábitos ou práticas sociais estabelecidas, distante do casamento como destino para a mulher e livre da vida que viveu no convento. Foi quando viu no jornal uma oportunidade: seu primeiro passo seria prestar um concurso para datilógrafo na cidade de Fortaleza. Nessa nova fase, Guta começa a morar sozinha em Fortaleza, consegue a vaga no emprego, disfruta a satisfação de ser independente, de tomar as próprias decisões, livre da prisão familiar e religiosa de regras obrigatórias.

Todavia, a nova vida de liberdade logo também se tornou monótona igual a do convento e de seu lar com a madrinha, já que após um dia de trabalho precisava também cuidar dos deveres domésticos, passando a ter uma rotina a qual se resumia apenas de casa para o trabalho, algo cansativo e estressante. Ela desejava sentir o prazer de viver, de experimentar felicidades em algo que a completasse e não em alguma coisa que a exaustasse. Para ela, tudo parecia difícil, poder expressar esse tempo decisivo em sua vida, fazendo fluir um desespero pela fuga, que quase chegou a se tornar obsessão.

Guta estava passando por uma fase de transformações em sua vida, e isso muitas vezes a gerava medo, angústia de não alcançar o ponto de liberdade que desejava, de se perder no mundo das obrigações, de nunca achar algo que a correspondesse de uma vez por todas. Apesar de ser uma pessoa jovem, existia apreensão com o que sucederia no futuro “Tinha eu dezoito anos quando comecei a trabalhar, e seis meses depois já sentia medo de

ficar velha sem saber o que era o mundo” (QUEIROZ, 2014, p.83). A Guta dos dezoitos anos tem ânsia de realizar seus sonhos de mulher, de alcançar ainda na juventude tudo o que foi impedido na sua infância, o que justifica sua pressa de “saber o que era o mundo”. Ela tem nos mostrando o quanto é independente e não aceita que roubem esse direito de si.

Cada etapa de sua vida corresponde a um aprendizado, uma busca e, ao mesmo tempo experiência no universo, já que ela não pretendia perder uma oportunidade de aproveitar cada segundo. Primeiramente ela foi morar em uma pensão, na casa de uma parenta do seu pai, porém, não gostou do ambiente e passou a morar com Maria José, elas compartilhavam um quarto. Já morando com sua amiga Maria José, Guta passa pela primeira experiência de amor com Raul, ela o conheceu em um teatro: “Olhou-me longamente, fixamente. Eu também o olhei de começo sem me sentir - o homem era tão velho! [...] Com ele começou meu primeiro caso de amor” (QUEIROZ, 2014, p. 94-95).

Guta volta para Fortaleza, pois seus dias de licença acabaram. E por isso vê-se obrigada a retomar sua rotina. Desta vez, sentiu-se mais abandonada, sem nenhum amor. O que restou de toda essa experiência foi às lembranças boas desse amor vivido. Ela então voltou para casa, para o sertão, para suas raízes, sua família, mesmo que não fosse o rumo que desejasse para sua vida. Diante da situação que estava, torna-se uma pessoa muito triste: “Vou para o Sertão, para casa [...] Sinto-me cada vez mais triste doente e só. (QUEIROZ, 2014, p.202).

Uma das faces do romance, a transformação da vida simples de uma menina em questionamento com os arquétipos estabelecidos pelo mecanismo de um ideário que impossibilitava a felicidade, como a personagem não descobriu ainda uma forma de mudança daquela realidade como um todo, aponta pelas direções da construção do perfil.

4 Conclusão

Diante da discussão proposta neste artigo, constatamos que, mesmo sendo um ambiente insuficiente de ocasiões para emancipação individual, à personagem Maria Augusta (Guta) lutou por sua realização e foi em busca de um sentido para sua existência. Em meio a essa busca, experimentou

muitos caminhos, planejou diversos sonhos, sofreu gradativamente vários amadurecimentos, e, embora não tenha alcançado a independência que tanto desejava, conseguiu negar diversos papéis impostas pela sociedade, como mãe, beata, dona de casa, etc. Sua verdadeira liberdade estaria talvez na procura pela liberdade de ser quem ela quisesse apesar dos percalços da vida.

A narrativa sugere que mesmo diante de todas as situações, a mulher consegue perceber sua utilidade, e apesar de não alcançar algumas vezes a realização que tanto almeja impedida por muitas questões, ela possui um valor, e sua existência no mundo faz sentido a partir do momento que vai a busca daquilo que a completa.

Rachel de Queiroz construiu personagens que privilegiam a voz feminina, atribuindo grande importância social, sobre sua representatividade, por conduzirem a narração e propor uma reflexão sobre a consciência do problema que é viver uma vida determinada, que impede a autorrealização, sejam fatores políticos ou culturais. Por causa de tal imposição, surge a frustração de não obter a realização pessoal que tanto buscam em sua completude como mulheres, já que as expectativas que o meio oferece são mínimas chances.

Percebemos a sensação da personagem analisada de ser sempre incompleta, são transmitidas suas impressões ao leitor como uma indicação de que as dificuldades de ser mulher são muitas diante do que busca para si, há uma cobrança da sociedade que visa o destino da mulher em conformidade com as leis regidas pelo poder da elite.

Embora a escritora Rachel de Queiroz não tenha se definido como feminista, enquanto militante, mas tal fator não deixa de revelar o novo perfil de mulher que ela queria que houvesse mais ousada, e lutadora e “agente” contra o discurso patriarcal, marcando um novo período na literatura brasileira.

A intenção da narradora é dissecar as motivações do comportamento pessoal para então criticar suas ações e frustrações em presença de uma sociedade perversa e competitiva. E ao denunciar as incoerências e a ganância humanas, ela desvenda a própria natureza do homem. Os perfis que são traçados pelo viés psicológico, são de origem, idade, sexo, profissão e classes sociais variadas e para cada personagem é conferida uma carga importante de verossimilhança. Esses aspectos podem aparecer mais explícitos ou mais fragmentados, porém nos remetem a uma reflexão enquanto leitor.

Referências

CAMINHA, Edmilson, 1952-. *Rachel de Queiroz: a Senhora do Não Me Deixes* / Edmilson Caminha. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

CONFORTIN, Helena. *Discurso e Gênero: a mulher em foco*. In. LUCENA, Maria Inês Ghiliard.(org) *Representações do feminino*. Editora Átomo, Campinas. SP, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

QUEIROZ, Rachel de. *As três Marias*. 26. ed. -Rio de Janeiro: José Olympio, 2014

VILLAÇA, Antonio Carlos. *O drama da liberdade, sempre*. In Rachel de Queiroz: a Senhora do Não Me Deixes / Edmilson Caminha. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010



CAPÍTULO 2

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

James Fernandes de Lima
Keila Lairiny Câmara Xavier
Luiz Trajano de Andrade
Iure Coutre Gurgel

1 Introdução

A obra literária infantil veio se modificando até chegar ao perfil no qual se encontra, e hoje torna-se imprescindível não se utilizar da literatura em sala de aula, pelo seu vasto e rico campo de possibilidades para trabalhar uma diversidade de temáticas. Nesse aspecto, o trecho seguinte tem por finalidade destacar sobre as contribuições que a literatura pode trazer na vida do aluno e na profissão docente do educador para a prática desse ensino em sala de aula. Esta, por sua vez, pode cooperar com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, trabalhando a imaginação da criança, a leitura, a escrita e contribuindo na sua formação enquanto cidadão social.

Cademartori (1986) ressalta em sua obra a respeito do histórico da literatura infantil no Brasil. Acredita-se que surgiu nos povos antigos uma necessidade de manter vivas as histórias repassadas de geração para geração, uma vez que na prática da contação e na medida em que essas histórias iam sendo repassadas de forma oral de geração para geração, iam sofrendo modificações, para mais ou para menos, foi

que começaram a se pensar em uma forma de imortalizá-las. Então, por volta do século XVII, ocorreu mudanças no contexto educacional.

O ensino fundamental atual, que antes era chamado de 1º e 2º grau, sofreu uma reformulação de 4 para 8 anos, passando então a se chamar de ensino fundamental. A partir dessas mudanças educacionais e sociais, começou-se a se perceber na criança uma distinção entre o adulto, e introduziu-se sobre ela, um pensamento voltado para o cuidado e atenção maior, bem como se percebeu a necessidade de uma outra base de leitura para o referido público, uma vez que até então, as crianças compartilhavam da mesma literatura com os adultos. Pensando nisso, como no Brasil não existia uma literatura infantil, começaram a serem traduzidas histórias e contos da Europa e adaptadas para o contexto infantil.

Além disso, também buscamos suporte nos trabalhos secundários de Frantz (1997), onde a autora discute sobre a postura docente para com o ensino de literatura, seu contato e seu gosto pela leitura, bem como, seu uso em sala de aula, podendo nos trazer também a cerca disso uma reflexão sobre a formação continuada do professor.

É importante destacarmos os estudos de Amarilha (1997) que também trazem para reflexão a postura docente, bem como sobre a importância de se contar histórias de uma forma lúdica, onde a narrativa pelo professor possa prevalecer, instigando e explorando a imaginação da criança, contribuindo significativamente em seu desenvolvimento de ensino-aprendizagem. O docente precisa e deve ser essa ponte entre a criança e o ensino literário infantil, e sua prática deve ser repensada para que possa proporcionar ao aluno um pensamento de que o ensino literário pode proporcioná-lo uma contribuição significativa no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em Lima (2016), o autor também ressaltou a importância de uma estreita relação entre o professor e o ensino literário, visto que é necessário que o mesmo tenha uma paixão pelos textos literários infantis para que se possa deixar contagiar e conquistar os educandos com o mundo mágico que a leitura infantil pode trazer para os mesmos, contribuindo na capacidade cognitiva, na leitura, na escrita, raciocínio lógico, entre outras habilidades.

No entanto, Frantz (1997) vem ressaltar em sua obra secundária que nem sempre a falta de um contato estreito com o professor ou ainda a falta de uma ludicidade no ensino da literatura infantil seja culpa do docente. A autora relata que muitas vezes, o professor se ver limit-

ado, uma vez que a sua formação inicial, ou seja, sua graduação, não o formou para esse ambiente, onde se percebe que mais uma vez, que a literatura foi tratada como uma atividade decorativa, onde possivelmente só possa ser usada para aquietar os alunos e cumprir horário, ou responder exercícios. Diante disso, o docente pode se sentir despreparado para esse tipo de ensino, e muitas vezes não consegue mediar para seus alunos o conceito de importância que a literatura pode trazer.

Logo, entende-se que o ensino literário é uma modalidade que se faz relevante e de extrema importância no contexto educacional infantil, uma vez que pode oportunizar a criança momentos únicos, podendo estimular sua imaginação e sua capacidade cognitiva de maneira significativa, bem como, o desenvolvimento da sua autonomia, das suas expressões orais, gestuais como um todo, ou ainda no seu processo de desenvolvimento da escrita. A Base Nacional Comum Curricular (2018) ressalta que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

A partir desse pressuposto, pode-se afirmar que além de viagens mágicas e momentos oportunos, instigando a imaginação e o desenvolvimento cognitivo e intelectual, a criança ainda tem um contato com outras culturas através do texto literário, aprendendo que existe uma pluralidade de crenças, de diversidades, podendo também ser um momento oportuno no qual o professor possa trabalhar a necessidade do respeito para com o outro.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que os momentos com a literatura oportunizados pelo educador, podem contribuir de maneira significativa no gosto pela leitura, na sua imaginação, no conhecimento de mundo, bem como a partir dos diferentes tipos de textos os quais a criança venha a ter contato, podem contribuir no entendimento da diferenciação entre ilustrações e escrita. A partir daí começa-se a desenvolver na criança o processo de escrita, onde a mesma vai conhecendo as letras, de forma não convencional, mas no caminho para a escrita como uma fonte de comunicação social.

Nesse viés, é oportuno destacarmos as reflexões defendidas por Frantz (1997, p.27) quando ressalta que devemos pensar em uma propos-

ta educacional que desenvolva autonomia, uma educação que seja transformadora, precisamos repensar a prática pedagógica diante da leitura para os alunos. A atuação pedagógica de alguns educadores, sua forma de planejar, ou ainda o fato de não existir em suas aulas o hábito de trabalhar a leitura e a interpretação para e com o aluno deve ser repensada e avaliada nas reuniões pedagógicas, visando refletir e buscar novas formas de incentivar e aproximar os alunos e alunas pela leitura consciente e intencional.

Segundo Frantz (1997, p. 27), a principal função que assume a literatura é a de apresentar ao seu leitor uma visão aberta do mundo, com novas possibilidades de interpretação da realidade. A leitura abre a mente, leva a outros mundos, outras visões. Portanto o professor precisa ter essa consciência de leitura e possibilitar nas suas aulas essa prática de modo condizente com esse encanto, refletindo em sua prática essa visão que a leitura pode ser a saída para boa parte das dificuldades encontradas na nossa educação, uma ferramenta que sendo bem utilizada pode superar e reinventar as triste e difíceis realidades encontradas nas salas de aula.

Nesse aspecto, vale ressaltar que a educação é um processo, que perpassa por vários processos e pela atuação de vários profissionais, e se faz necessário uma ação coletiva para desenvolver um trabalho pedagógico que possa contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança como sujeito social, e como o professor é peça fundamental nesse processo que eles saibam utilizar da prática da reflexão sobre a atuação profissional, para que possa reinventar seu fazer pedagógico, e assim pode usar a literatura a seu favor e contribuir de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, contribuindo na escrita, no gosto pela leitura, exploração da imaginação, conhecimento do mundo e da cultura que o cerca.

2 Aspectos teórico-metodológicos

Neste tópico, o objetivo é discutir o caminho que será percorrido para responder ao objetivo desta pesquisa. O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa de monografia, onde por meio da discussão, tentamos responder a perguntas sobre o ensino da literatura infantil e sua relevância para o processo de ensino das crianças, a

relação entre os professores e a leitura, bem como se sua prática pedagógica contribui ou não para aproximá-las desse mundo mágico.

Entendemos que os professores podem ser uma ponte entre as crianças e a leitura, pois em muitos casos, eles não encontram motivação para ler em casa, sendo a escola o único ambiente onde este tipo de ensino está intimamente ligado. Nessa perspectiva, a prática docente é muito diferente, visto que por meio do ensino da literatura o professor pode atuar de forma diversificada, explorar o imaginário infantil, auxiliar na leitura, na escrita e na compreensão do mundo.

Nesse pensar, a partir do conhecimento empírico proporcionado pelo estágio supervisionado II, começaram-se as indagações sobre a temática, o que se tornou o pontapé para se pensar nessa pesquisa. Todavia vale ressaltar que se tratando do conhecimento empírico, Gerhardt e Silveira (2009, p. 18) relatam que este fundamenta-se no “conhecimento que adquirimos no cotidiano, por meio de nossas experiências. É construído por meio de tentativas e erros num agrupamento de ideias.” Ou seja, trata-se do nosso currículo vivido, o qual pode nos proporcionar questionamentos, apontamentos a serem feitos, erros e acertos, experiências de um modo geral.

Todavia vale ressaltar que enquanto pesquisadores iniciantes somos seres inacabados, que precisamos ser moldados constantemente, a cada obra pesquisada percebia-se a necessidade de aprofundar mais sobre a temática, no entanto, acreditamos que através das discussões e dos aportes teóricos aqui relatados alcançarmos os objetivos propostos, bem como contribuir relevantemente em termos de pesquisa acadêmica. Nesse trabalho trata-se não só de discussões firmadas em ideias teóricas, como também reflexões pessoais sobre a leitura voltada para o público mirim, entretanto, as indagações sobre essa temática não terminam nessa pesquisa, enquanto pesquisadores, percebemos a necessidade de buscar mais sobre a temática.

Antes de falar sobre os métodos os quais estão sendo usados no desenvolver dessa pesquisa, devemos aqui definir o conceito de pesquisa. De acordo com Gerhard e Silveira (2009, p. 12), “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta.” A partir desse pressuposto, com a contribuição que o conhecimento empírico proporcionou através das reflexões sobre as experiências do estágio supervisionado II, surgiu a necessidade de buscar e aprofundar mais sobre o ensino de literatura voltada para o público infantil, bem como sobre o seu percur-

so histórico e até que ponto a relação entre o docente e a leitura pode ajudar ou contribuir na aproximação da criança a essa metodologia de ensino.

Nesse contexto, essa metodologia denomina-se como uma pesquisa bibliográfica exploratória, de cunho qualitativo, na qual buscamos compreendermos um pouco sobre a temática das leituras infantis, seu percurso histórico e os principais percalços que a escola enfrenta até se chegar a um objetivo mais preciso e almejado, no entanto, antes de começarmos a falar sobre os autores os quais tivemos apoio, faz-se relevante trazermos o conceito desse método de pesquisa.

De acordo com GERHART et SILVEIRA (2009, p. 35), a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” Ou seja, é uma fase de conhecimento e aprofundamento da problemática que assola sobre essa temática, buscamos com essa pesquisa sanar dúvidas e questionamentos sobre a temática, volto a ressaltar que enquanto pesquisadores iniciantes estamos sempre em fase de construção e necessitamos cada vez mais de conhecimento.

Utilizamos com suporte teórico ideias como as de SOUZA et FEBBA (2011), LIMA (2016), BNCC (2018), FRANTZ (1997), onde podemos compreender que a literatura infantil perpassou por um longo trajeto até se denominar no que se encontra hoje, bem como que o uso apropriado desse ensino dentro do espaço escolar pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem da criança e o professor é peça fundamental para essa aproximação.

Diante disso, percebe-se a necessidade da existência de uma estreita relação entre o professor e a literatura, para que se chegue a melhores resultados com o ensino dessa metodologia de ensino na educação infantil. Para a criança, o professor é um caso de exemplo a ser seguido, e em muitos casos o único incentivo para o educando adentrar no mundo de textos voltados para o público mirim, podendo aproximá-lo ou distanciá-lo do acesso à leitura.

3 Resultados e discussão

Diante da pesquisa, confirmamos a importância da literatura infantil como tema prioritário para o desenvolvimento infantil. Levando em con-

sideração que também existem rotinas respeitáveis na educação infantil, esse tipo de ensino é implementado a priori desde a educação infantil, permitindo que as crianças façam contribuições significativas para o seu próprio ensino ao mesmo tempo em que desperta o interesse pela leitura.

Concluimos que a falta de um ensino efetivo da literatura no primeiro ano letivo deixará uma lacuna persistente no ambiente escolar de todo o aluno. A literatura está intimamente relacionada ao processo de alfabetização dos alunos, pois ajuda a entender o mundo, a explicar, a desenvolver sua capacidade lógica e a reconhecer as letras.

Dada a gama de temas que podem estar relacionados ao ensino de literatura infantil, podemos destacar a riqueza dos métodos de ensino citados, por exemplo, para mostrar que se houver diversidade na sala de aula, os alunos devem respeitá-la. Lá. Por exemplo, pode haver uma aluna com cabelo encaracolado em uma sala e em sua turma a grande maioria tem cabelo liso, logo, em um caso de bullying, a mesma se sentirá prejudicada por causa do formato de seu cabelo.

Nesse sentido, a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta de ensino e pode dar uma contribuição significativa para o processo de ensino dos alunos. Acreditamos ter alcançado os objetivos traçados nesta pesquisa e enfatizamos um ponto relacionado a esta pesquisa, a saber, as observações e pesquisas realizadas por professores do ensino fundamental nesta área, trocando conhecimentos e buscando entender como funciona a sua prática pedagógica e relação com o ensino de literatura, bem como o seu ponto de vista e importância que dá a formação continuada.

4 Considerações finais

A priori é que haja no professor uma postura de autoavaliação, de reflexão sobre sua prática docente, para que consiga encontrar os erros em si, ou ainda perceber que a sua metodologia de ensino não está alcançando a todos educandos. Logo, seu planejamento precisa ser repensado, de maneira que não deixe de fora nenhum de seus alunos. A partir desse momento de reflexão, irá surgir no mesmo uma ideia de incapacidade, de precisar sempre do mais, do aperfeiçoar, pesquisar, inovar.

Somos seres em constante transformação, a cada dia precisamos

innovar, refletir nossas ações, buscar mudá-las e aperfeiçoá-las, para o nosso profissional e para o nosso pessoal. É necessário que faça parte do perfil do ser humano a ideia do buscar mais, do inovar, para que assim possamos nos constituir seres melhores e profissionais melhores.

A literatura infantil está ligada ao inovar, ao se aperfeiçoar, pesquisar e fazer diferente. O professor precisa conhecer as histórias, os personagens, as pausas, o suspense, a entonação necessária e presente na história contada. Antes de tudo em um momento de contação de histórias o professor precisa viver e sentir a história contada para que possa instigar e cativar o educando ao gosto pela leitura.

No momento de contação de história, a roda de conversas pode ser um momento de grande aprendizagem para a criança, uma vez que o docente pode aproveitar do momento para questionar as crianças e ouvi-las para expor problemas sociais, como por exemplo, o bullying, o respeito a diferença, a diversidade existente na sala de aula, a empatia. Além disso, a criança desenvolve melhor sua autonomia, sua criticidade, compreensão de mundo, oralidade, escrita, etc. Tudo isso através da literatura infantil, e do fazer pedagógico de um professor comprometido com essa metodologia de ensino.

Entretanto, em determinados casos, a escola não pode oferecer um suporte em livros variados por não ter uma biblioteca acessível e com um acervo diversificado, neste caso, resta apenas esperar pela postura do professor para se reinventar e trazer essa metodologia da melhor maneira possível para a escola. Uma vez que chegarmos ao raciocínio que nem todas essas crianças tem acesso à leitura em casa, vemos qual o papel do professor nesse aspecto e a sua relevância.

Diante das pesquisas, confirmamos a importância da literatura infantil como temática prioritária no desenvolvimento das crianças. E considerando que na educação infantil existem rotinas que merecem ser respeitadas, a priori seria implantar esse ensino desde a educação infantil, para que a criança pudesse despertar o gosto pela leitura, além de contribuir significativamente no seu processo de ensino-aprendizagem.

Referências

Frantz, Maria Helena Zancan. *O ensino de literatura nas séries iniciais*,

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística

Maria Helena Zancan Frantz. – Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1997. – 96. – (Livros de bolsa)

LIMA, Francisco Mateus Alexandre De. *O gênero textual crônica nas práticas escolares da leitura*. Anais VI SETEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/26308>>. Acesso em: 25/11/2020 07:18

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. *Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Acesso em 17/11/2020.



CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E CRÍTICO.

Jônatas Queiroga Guimarães

1 Introdução

O presente trabalho tem o objetivo geral de analisar a importância da leitura literária para a construção do pensamento crítico e reflexivo dos alunos do 1º ano do ensino médio. Para isso, devemos admitir que a prática de ler textos literários (crônicas, contos, novelas, romances e entre outros), é essencial para aquisição do conhecimento e do vocabulário, bem como, ela possibilita abrir espaço para o gosto pela leitura, a (re)criação e invenção, oferecer informações, opiniões e autonomia. Tudo isso auxilia na construção do pensamento e na formação do sujeito, sabendo que o processo de leitura ocorre diariamente, em qualquer lugar e com diferentes propósitos em nossas vidas.

Destarte, é de suma importância que as escolas e os professores possam garantir práticas pedagógicas no ensino/aprendizagem de literatura eficaz, fazendo com que os alunos sejam capazes de terem uma visão crítica acerca do mundo ao seu redor. O próprio leitor se torna autônomo quando usa o que foi lido para se posicionar em um determinado assunto. Ou seja, a leitura de um texto não termina quando o aluno encerra a leitura, enquanto decodificação. Sobre essa constatação, Cereja (2005, p. 53) afirma que “a expectativa do aluno é que o ensi-

no de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento.”.

O autor evidencia que é necessário o trabalho com o texto/obra, mostrando que é possível realizar diversas leituras e construções de sentidos, bem como, promover aulas dinâmicas e significativas. Para que isso, de fato, ocorra, os alunos precisam reconhecer que o hábito de ler textos literários são essenciais para formação humana, tendo em vista que favorece a compreensão e a interpretação dos aspectos políticos, econômicos e culturais, ou seja, promove um posicionamento social que amplia seus horizontes e conhecimento para conviver numa sociedade letrada.

2 Leitura literária: entre o ensino de literatura, o letramento, e a formação de leitores

A literatura ainda é vista como uma disciplina de pouca importância no currículo escolar. Além disso, no âmbito da educação, enquanto direito social garantido pela Constituição Federal (1988), ao longo dos anos, constatamos uma significativa falta de investimentos por parte dos gestores públicos no setor, o que denota descrédito em relação ao reconhecimento da educação como meio promotor de positivas transformações sociais. A isso, acrescentam-se propostas pedagógicas por parte dos professores que não favorecem a aprendizagem significativa e necessária para que os alunos vivam a transformação de sua realidade a partir da escola.

Nesse contexto de múltiplos fatores que incidem, negativamente, sobre a realidade escolar, o ensino de literatura não tem alcançado seu objetivo, isto é, não tem promovido o ensino/aprendizagem de qualidade. Atualmente, detectamos que boa parte das escolas está trabalhando na formação de leitores decodificadores, pois as escolas e os professores não têm feito um trabalho que possibilita o restrito de leituras e interpretações.

Dessa forma, é importante refletirmos sobre o processo de ensino/aprendizagem de literatura, buscando um ensino significativo, pelo qual possamos oferecer a oportunidade de leitura, para que haja a compreensão do texto, contextualizando-o com o tempo real dos alunos, objetivando-se, assim, a ampliação da capacidade de interpretar. Para Zilberman (1991, p. 16),

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor.

Com esse pensamento, é de conhecimento geral que ensinar literatura não é tarefa fácil, e tampouco se remete ao ensinar a ler. O ensino de literatura de qualidade revela a possível capacidade para desenvolvimento do pensamento e da cultura do sujeito. Compreendemos, então, que o ensino/aprendizagem vai além da aquisição dos conteúdos. É preciso, pois, que promovamos a contextualização e a compreensão de textos/obras, possibilitando aos indivíduos enxergarem e conviverem melhor na sociedade em que vivemos. Isto é, as escolas precisam entender que é através desse ensino de qualidade que o indivíduo começa a pensar e a refletir acerca do mundo em suas múltiplas problemáticas, sociais e individuais, momento em que ele desenvolve e aumenta seu senso crítico, posicionando-se e se questionando sobre a vida em sua pluralidade constitutiva.

Para tanto, o letramento literário busca fortalecer e ampliar o ensino/aprendizagem de literatura. Para que isso ocorra, precisamos priorizar o ensino de literatura nas escolas, fazendo um trabalho significativo, mostrando que as leituras podem incentivar os sujeitos a enxergarem e se expressarem no mundo com outros olhos e fazerem uso da língua. Isso possibilita, também, a ligação dos textos/obras com o contexto atual. O professor/mediador deve, portanto, buscar criar alternativas de fazer essa ponte, isto é, mostrar um contato mais aprofundado entre os leitores e os textos.

Nesse sentido, ao tratar-se do poder humanizante da literatura, Cândido (1995, p. 175), aponta ainda o seguinte:

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Diante dessa perspectiva, o intelectual brasileiro revela a importância do direito à literatura para todos, e os benefícios que são adquiridos pelas leituras literárias, ou seja, o contato com os textos e as obras proporciona aos sujeitos o diálogo com mundos diferentes, permite-lhes ir a locais onde poderá descobrir e conhecer mais as possibilidades existenciais, imaginar e sonhar e se (re)encontrar. Com isso, temos em vista que a leitura possui o poder de libertação, cabendo às instituições/professores buscarem formar leitores que possam ter o contato com os diversos textos/obras, para que os alunos possam ter a oportunidade de desenvolverem suas próprias interpretações, conclusões e relacionar com suas realidades. É, através do ensino significativo de literatura, que os alunos podem ter conhecimento sobre as essências das leituras.

Nesse contexto, o professor e as instituições precisam estar preparados para formar leitores, para não enquadrar o ensino de literatura como um mero instrumento pedagógico. Para a efetivação da formação de leitores, é permitir ensinar o texto literário, de maneira dinâmica, ousada, revelando ao alunado que é possível relacionar as características estéticas das obras com os contextos histórico, político, social, filosófico e psicológico, na tentativa de ampliar os diversos sentidos do que está sendo lido. Ou seja, é essencial desenvolver práticas metodológicas, em que os educandos possam manter um diálogo entre o prazer e a leitura com o intuito de torná-los leitores ativos.

Os professores/escolas devem apresentar estratégias de ensino para que haja o interesse pela leitura e o investimento na mediação da leitura. Entendemos, assim, que é necessário transformar o estudo do texto literário numa prática interessante, buscando-se, através disso, desenvolver as diversas interpretações dos estudantes; formar leitores, para que o processo de interpretação consiga ir além da decodificação dos textos; e tornar sujeitos autônomos, capazes de apoderarem-se das obras/textos para desenvolver e ampliar a construção da sua língua e a formação do sujeito.

A formação de leitores se concretiza quando os alunos passam a apresentar seus significados/interpretações devido às leituras feitas dentro da escola e fora dela. O ensino de literatura deve focar nas leituras prévias, na contextualização de textos, possibilitando uma relação mais profunda entre aluno e texto. Diante disso, temos a noção da importância e da responsabilidade de compreender e de interpretar um texto, pois o ensino de literatura, na busca de formar verdadeiros leitores, deve ir

além da listagem dos textos/obras, comumente classificados por períodos literários. Deve, por outro lado, revelar que os alunos são capazes de desenvolver interpretações, compreensões e inquietações, ou seja,

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, [...] promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas (FILIPOUSKI, 2009, p.23).

Diante desse panorama, reconhecemos que as escolas/professores são responsáveis pela formação de leitores, mostrando que os alunos são capazes de ampliar o sistema cognitivo, isto é, formar leitores capazes de fruir todo o texto, trabalhando com texto/obras complexos e extensos, fazendo o leitor ir além da simples habilidade de leitura, estimulando-o a criar novos sentidos e ampliar o universo linguístico, além de lhe proporcionar o prazer e a fruição.

3 Limites e limitações sobre o ensino/aprendizagem da Literatura no âmbito escolar

A partir do posicionamento crítico acerca da importância do ensino significativo como parte do processo de formação intelectual do sujeito, este trabalho desenvolveu uma pesquisa de campo, objetivando analisar a maneira como vem sendo a prática do ensino/aprendizagem de literatura numa turma de primeiro ano do Ensino Médio. Com isso, visamos a detectar se os alunos estão tendo a oportunidade de ler, interpretar e adquirir competências necessárias para estabelecer relações entre o texto e o contexto, e se a professora responsável pela turma oferece práticas metodológicas eficazes para promover o desenvolvimento das habilidades visadas.

Para tanto, a escola da rede pública estadual, foi a escolhida como campo para o desenvolvimento da investigação, em razão de o estabelecimento possuir uma característica bem peculiar, pois é única instituição que oferece apenas modalidade de nível médio, fator este que torna sua clientela um pouco diversificada quanto ao perfil social dos alunos, atendendo à demanda do município e região.

A pesquisa foi realizada num período de um mês, comparecendo uma vez por semana na escola. Nos quatros primeiros encontros, colhemos as observações, e o último encontro foi destinado para a aplicação da atividade, cada aula com duração de 45 minutos. Ao adentrar na instituição, procuramos pela professora (que aqui nomearemos de Capitu¹).

Vimos, no primeiro dia de observação, que a professora Capitu iniciou sua aula recolhendo os vistos nos cadernos dos alunos, referente a uma atividade anterior. No segundo momento, ela pediu aos alunos que abrissem o livro para fazer a retomada do assunto anterior sobre escanção, explicando que esse processo é a divisão do poema em sílabas métricas de acordo com a tonicidade. Após a retomada do conteúdo, a professora escreveu, no quadro, alguns exemplos de versos e começou a dividi-los, explicando cada um. Em seguida, apresentou mais trechos de versos e sugeriu a participação dos alunos, chamando cada um, de forma aleatória, para que se dirigisse ao quadro e fizesse a divisão dos versos. Cada verso pertencia a um tipo de escanção. Nessa atividade, todos os alunos conseguiram fazer a contagem de rimas corretamente.

No segundo dia de observação, presenciamos que a professora começou a aula com uma proposta, levando alguns alunos a fazerem uma redação, referente à aula anterior de produção textual. Eles ficaram em sala terminando a sua produção. Porém, os demais alunos que já tinham entregado sua produção ficaram encarregados de resolver uma atividade do livro didático, em que deveriam ler um trecho de um poema e responder cinco questões sobre o texto. Notamos, no decorrer da observação, que alguns alunos sentiram dificuldades em responder as questões de números um, dois e cinco, pois eram questões que buscavam desenvolver a capacidade de interpretação referente ao texto lido por eles. Como não houve tempo suficiente para terminar a atividade, eles levaram a atividade para resolver em casa.

Para a terceira aula em observação, vimos que a professora começou sua aula falando sobre a estrutura de rima. A professora Capitu fez toda explicação do conteúdo pelo quadro, conceituando os versos brancos e as rimas. Como o livro didático não dispõe de muitos exemplos sobre esse assunto, a professora levou alguns livros de poema, poesias e cordéis para exemplificar os tipos de rimas. Pos-

¹Decidimos colocar um nome fictício na professora para manter o anonimato, tal nome foi escolhido, levando em conta a sua aparência física. Portanto, Capitu refere-se à professora pelo fato de ter um olhar marcante.

teriormente, ela sugeriu que os alunos respondessem à atividade do livro didático. A correção das questões foi realizada de forma oral.

Para a quarta aula, detectamos que essa aula foi destinada para uma revisão da avaliação de literatura. No primeiro momento, foi discutido sobre os gêneros textuais como um conjunto de obras que apresentam características de forma e conteúdo de acordo com os critérios: semânticos, sintáticos, fonológicos, formais e contextuais, entre outros. Ainda explicou a primeira divisão de gênero: épico, lírico e dramático, como também, ressaltou a importância e a função e como são organizados os textos literários atualmente: narrativo, lírico e dramático. Falou, ainda, sobre a modalidade lírica, explicando-se que é referente ao contexto em que o poeta expressa seus sentimentos mais íntimos, e que elas são divididas em poesia, ode, sátira, hino, soneto, entre outros.

No segundo momento, por meio de slides, a professora fez uma breve discussão sobre o gênero lírico, suas características e as espécies líricas. Destacamos que, nessa parte, cada característica vinha acompanhada de um exemplo.

Para o terceiro momento, ao se tratar do gênero narrativo, a professora explicou que, nesse gênero, o autor produz uma história, podendo ser baseado em fatos reais ou ser apenas de natureza fictícia. Ainda explicou que, em um texto narrativo, o narrador é quem narra a história, podendo ser onisciente e/ou personagem. Sobre o gênero dramático, foi explicado que faz parte de um dos três gêneros literários, ao lado dos gêneros lírico e épico, destacando que o gênero dramático diz respeito aos textos literários feitos com o intuito de serem encenados ou dramatizados. Informou que, durante a Idade Média, outras modalidades dramáticas tornaram-se bastante populares, como o auto e a farsa. Sobre as tragédias, enfatizou que a intenção é refletir sobre as paixões e os vícios humanos, e que, nas comédias, retratam-se os fatos cotidianos, corriqueiros com objetivo de criticar os costumes por meio do riso. Logo após, mostrou a diferença entre o texto literário e o não-literário, relatando que diferenças entre eles. Por último, ela terminou a apresentação, fazendo a exemplificação de cada um.

Após o período de observação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, principiamos o momento de nossa atuação junto à turma. Na aplicação da atividade, iniciamos a aula fazendo uma breve discussão sobre o escritor Ferreira Gullar, mostrando que ele foi um poeta crítico de arte e ensaísta brasileiro. Após falar

do poeta, ensejamos a discussão sobre suas obras por meio da poesia concreta, que é um tipo de poesia moderna, caracterizado pela ausência de versos tradicionais, a exploração dos aspectos sonoros e a ausência de pontuação, que segue a lógica prescrita pela gramática normativa.

No segundo momento, foi feita a leitura compartilhada do poema: “Não há vagas”, do autor citado. Logo após, pedimos para que os alunos fizessem a sua leitura individual. Quando finalizamos, foram feitas três perguntas referente ao texto: “Este poema causa impacto em você?”; “É um texto sonoro?”; e “É um texto sobre o mundo que você conhece?”. Todas as respostas foram respondidas, na forma oral, pelos alunos com um “sim”.

No terceiro momento, foi proposto que cada aluno fizesse uma análise do texto e produzisse um breve comentário, pois a finalidade foi levar os alunos a realizarem uma leitura crítica e relacionarem com o contexto que estava sendo vivenciado por eles. Em seguida, eles leram o que foi escrito no comentário.

Nessa perspectiva, segundo as análises dos alunos, foi detectado que o poema se tratava de uma crítica ao governo, ao desemprego, ao funcionário público, ao salário mínimo, à falta de condições e ao aumento dos preços nos alimentos. Outros fizeram, ainda, críticas às desigualdades sociais, à exaltação ao governo Lula e à falta de investimentos nos estudos.

Diante dos dados coletados acima, a priori, vamos destacar a metodologia e as estratégias utilizadas pela professora, pois encontramos, na maioria das observações, que o ensino/aprendizagem de literatura é realizado através de aulas desenvolvidas através do modo oral.

Observamos que, ao ensinar literatura, não presenciamos, na escola, o debate dos textos/obras e, muito menos, a indicação de leituras extraclasses. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999, p.139) afirmam que “o estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura.”. Com isso, detectamos o desinteresse do ensino/aprendizagem de literatura. Em relação a isso, entendemos que o principal motivo para que isso ocorra, no âmbito escolar, relaciona-se ao fato de os professores do Ensino Médio não priorizarem o desenvolvimento de atividades que proporcionem um ensino/aprendizagem significativo de literatura, por meio do qual os alunos possam efetivar a autonomia, o incentivo da leitura e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica.

Diante do contexto que observamos em relação à realidade socioeconômica dos alunos, no tocante à metodologia, constatamos que a professora tem trabalhado numa perspectiva de facilitar o aprendizado dos alunos, pois, na sala de aula em que desenvolvemos parte da pesquisa, encontramos a seguinte realidade: alunos que não têm acesso à internet e à biblioteca, que não possuem condições de comprar livros literários, que não dispõem de tempo e que não apresentam vontade para ler.

Notamos, a partir das observações desenvolvidas durante a pesquisa, que a prática docente é produzida com o uso do livro didático, organizado por partes correspondentes à literatura, à gramática e à produção textual. Detectamos, ainda, que não é apresentada a leitura completa dos textos, auxiliando para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, vimos que a professora não costuma manter contato com a leitura, e, muito menos, desenvolve a interpretação e a compreensão dos trechos de textos que estão inseridos.

Nesse sentido, Cosson (2009, p. 22) ainda defende que “raras são as oportunidades de leitura de um texto”. Concordamos com o pensamento do autor e cremos que ainda não foi possível superar todas as dificuldades de se trabalhar com textos/obras. No caso da professora com a qual desenvolvemos este estudo, entendemos que ela deve promover a leitura e a interação dos trechos literários com a situação de produção, podendo ir mais além, e relacionar com o mundo contemporâneo.

É, por meio do ensino de qualidade e do hábito de leitura, que os alunos conseguem fazer as ligações entre os textos/obras com suas experiências e/ou culturas, desenvolvendo sujeitos críticos e reflexivos. Compagnon (2009, p. 55) afirma algo bastante importante para o ensino/aprendizagem: “a literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é a vida”. A literatura mostra que é possível interagir com diversos espaços e saberes, passear pela ficção e pela realidade, possibilitando que o sujeito tenha novos olhares e reflexões para si e para os outros indivíduos, para o mundo à sua volta, já que ela possui o poder de revelar o universo. A partir dessa reflexão do teórico francês belga, aplicada às observações que realizamos na turma da professora Capitu, percebemos que esse modelo de ensino/aprendizagem através da literatura não foi detectado.

Os professores têm priorizado as atividades referentes aos textos,

não dando importância ao trabalho com o diálogo, tampouco com a leitura interpretativa, tornando o ensino de literatura isolado. Assim, Cereja (2005, p. 63), reconhece que “aquilo que deveria ser apenas o complementar, o provisório e o circunstancial acabou se incorporando às práticas normais do ensino de literatura no ensino médio.” Nas realizações das atividades, os professores/mediadores devem usar um ensino dialético, ou seja, contextualizado entre o que o texto em sua estrutura diz em contraste com o mundo e suas tensões. Por esse viés metodológico, é preciso incluir mais textos e mais questionamentos, com o intuito de desenvolver competências para a formação de leitores críticos e autônomos.

Diante da realidade em que atuamos como professores-investigadores acerca do processo de leitura literária na sala de aula, compreendemos que é uma tarefa árdua, no dia a dia, para os professores em formar leitores, pois a formação nem sempre é promovida no âmbito escolar. É preciso, todavia, deixar que o próprio sujeito tenha seu momento de encontro e de encantamento com texto/livro. Não é necessário apenas colocar o livro à disposição dos alunos, mas fazer com que eles possam ter a liberdade de escolha e a vontade de ler. Recordamos que Barthes (1996) apresenta algo muito importante sobre isso, quando versa sobre prazer e fruição. Para o intelectual francês, há, basicamente, dois tipos de textos, quais sejam:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1996, p. 21-22).

Sabendo que há uma interação entre leitor e texto, notamos que o autor foca nas diversas possibilidades de sentimentos que o texto pode trazer ao leitor. Trata-se de uma prática de bem-estar, de preenchimento, de conforto, de alegria, mas também de incômodo, de questionamento, de dúvidas quanto às verdades, socialmente difundidas. Nesse contexto, oferecem-se, aos profissionais da língua, essas duas possibilidades de literatura, as que conformam e as que incomodam. Devemos ficar atentos

a quais desses textos devem ser selecionados e apresentados aos nossos alunos e ao tipo de sujeito pretende-se formar. Assim, os professores devem ensinar por meio de uma perspectiva metodológica através da qual os alunos tenham mais chances de dialogarem e de extrair informações, de fato, necessárias para o seu amadurecimento crítico-intelectivo.

Com isso, não podemos pensar em ler apenas como um ato de entretenimento, mas também que as leituras possuam a finalidade de serem decifráveis e penetráveis, ou seja, elas possam servir em dias futuros, e principalmente, em dias presentes. Por isso, apresentamos, por exemplo, a necessidade de um ensino/aprendizagem com o poema Não há vagas, de 1963, de Ferreira Gullar, leitura que possibilita ao alunado ler, refletir, criticar, denunciar e estabelecer relações com o atual contexto. As leituras nos abrem os olhos para uma parte da sociedade que está esquecida e ignorada. É por meio do hábito de ler que detectamos a realidade, porém, entendemos que textos/obras que se relacionam e confrontam o real não estão sendo colocados em prática, valorizados e discutidos nas escolas.

Sabendo, assim, que ler é essencial para a aquisição do conhecimento, discussão e reflexão sobre o mundo e sociedade, é necessário que tenhamos consciência, enquanto professores formadores, de que o ensino de literatura deve ir mais à frente, ser tratada mais a sério, na perspectiva de que haja aulas que aproximem os alunos do texto, com foco numa avaliação contínua e qualitativa, para além de esforços de memorização e de aspectos quantitativos. Devemos, portanto, incentivar o ensino de leitura, valorizar as interpretações dos alunos, as quais podem (e devem) ser discutidas e analisadas na sala de aula, promovendo a formação de sujeitos leitores que consigam, de fato, ir além da decodificação dos textos. Percebemos, assim, que

O gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em permanente contato com livros. [...] O sucesso do trabalho com leitura na escola depende não só do contato direto dos alunos com livros, mas também, e muito, do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro. (CEREJA, 2005, p. 52).

Pela voz do autor, inferimos que as aulas de literatura são potencialmente mobilizadoras de desenvolvimento, promovendo a construção de aprendizagens significativas, através da ação pedagógica

de qualidade, voltada para o estímulo e diálogo a partir dos textos e obras literárias. Nesse sentido, os momentos de leitura e socialização são propícios para mostrar as compreensões e interpretações dos educandos em relação aos textos/obras de diferentes épocas e lugares, bem como, favorecer o pensamento do sujeito, contribuir na formação de leitores e torná-los participantes ativos na sociedade.

5 Considerações finais

As leituras feitas, no decorrer deste trabalho, encaminharam-nos para o entendimento de que o ensino/aprendizagem de literatura tem a objetivo de formar sujeitos leitores, capazes de desenvolver a criticidade e a reflexão, para que possam (re)construir diversos significados, de modo que estejam aptos a ampliar o modo de enxergar o mundo em que vivemos.

Autores, como Kleiman (1998), esclarecem-nos a respeito da necessidade de leitura, pois essa atividade vai além da compreensão de textos/obras, uma vez que deve possibilitar a interação social e cultural. Deve, por outro lado, desenvolver a capacidade de conhecer, de (re)criar o texto e inseri-lo no contexto atual.

Partindo dessa reflexão, acreditamos, realmente, que o hábito de leitura pode e leva os alunos a ampliarem seus olhares, já que ela é capaz de promover a construção de aprendizagens significativas. Através da leitura da obra literária, os estudantes podem se expressar sobre o que foi lido, relatando suas ideias e opiniões, revelando a diversidade de compreensão e de interpretação, diante de um mundo, por si só, diverso e problemático.

Fica-nos evidente, após o desenvolvimento desta investigação no âmbito do ensino de literatura, a urgente necessidade de aulas de literatura significativas, pois elas possibilitam a criação de oportunidades para que os alunos consigam se tornar sujeitos leitores ativos, reflexivos, críticos, questionadores e autônomos. Sabemos que o ensino de literatura vai além da indicação de livros literários para atividades extraclasse.

É preciso, portanto, que professores e instituições de ensino estejam aptos para trabalharem com práticas literárias que sejam, realmente, eficazes na formação de leitores, reais agentes de transformação do mundo em conflito vivido por cada um de nós, através dos camin-

hos possíveis que a literatura, como representação da vida problemática, oportuniza em cada poema, em cada conto, em cada romance.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. – São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. *Literatura juvenil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PCN's, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC / SEC, 1997.

TODOROV, Tzvetan. 1939. *A literatura em perigo*./ Tzvetan Todorov; Trad. Caio Meira. - Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo:

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística
Contexto, 1991.



CAPÍTULO 4

ETHOS FEMININO, VALORES E HIERARQUIAS NA PROPAGANDA DE CERVEJA

Max Emiliano Cavalcante Costa
Orfa Noemi Gamboa Padilla

Introdução

A propaganda é um gênero textual situada no domínio discursivo publicitário, e funciona como meio para induzir à aquisição de um determinado produto. A propaganda tem como finalidade convencer/persuadir um determinado público. Neste trabalho analisamos o *ethos* feminino, os valores e as hierarquias em propagandas de cervejas. O corpus para estudo está composto por duas propagandas de cerveja que são utilizadas para convencer/persuadir o seu público alvo, que por sua vez a maior parte é masculina, utilizando-se do *ethos* da figura feminina.

A construção do *ethos* feminino na propaganda de cerveja, surge a partir da relação entre determinadas formações discursivas e ideológicas da mulher, sendo também fundamentada em estereótipos impostas pela sociedade.

Nosso artigo estrutura-se da seguinte maneira: na primeira parte apresentamos a noção do *ethos*, os valores e as hierarquias. Na segunda, mostramos a relação entre as propagandas de cerveja com o *ethos* feminino. Na terceira apresentamos a propaganda como gênero textual. Na quarta parte nossas análises sobre o *ethos* feminino, valores e hierarquias nas propagandas de cervejas. Na quinta e última parte tecemos as considerações finais.

1 A noção de *ethos*

Segundo Heine (2012, p. 01) a noção de *ethos* nos remonta a Antiguidade Clássica, onde é gestada inicialmente como uma das provas de persuasão desempenhada pelos oradores, em um processo de interação com o auditório/público para o qual se dirige o seu discurso.

Nesse sentido a noção de *ethos* surge especificamente com os estudos de Aristóteles, principal filósofo da antiguidade clássica que em sua teoria, relacionada a Retórica, o *ethos* já era concebido como uma categoria essencialmente discursiva, que se relacionava com as instâncias enunciativas, envolvendo os sujeitos discursivos e não os sujeitos empíricos. É dizer, segundo Grigoletto (sd, p. 08)

a formação social compreende o espaço empírico que, por sua vez, abriga as diferentes formações ideológicas, as quais interagem com as relações de poder institucionais (neste caso, a mídia e a ciência), determinando o lugar social que o sujeito ocupa na sociedade. É a práxis social. Já, a formação discursiva compreende o espaço discursivo, que, por sua vez, abriga o lugar discursivo que se relaciona tanto com a forma-sujeito quanto com as diferentes posições-sujeito que operam no discurso a partir dele. É a prática discursiva. No entanto, espaço empírico e espaço discursivo não devem ser tomados de forma fragmentada. Ao contrário, eles estão em constante imbricamento, já que o lugar social é efeito da prática discursiva ao mesmo tempo em que o lugar discursivo é efeito/está determinado pela prática social.

Aristóteles apresenta a retórica como uma teoria que não se limitava exclusivamente para uma oratória elegante, com o intuito de apenas convencer, sendo utilizada apenas em tribunais, com uma oratória que consegue persuadir o outro sem o compromisso com a verdade. Para Aristóteles (2005, p. 17) “a oratória vai além dos discursos jurídicos, deixando de ser apenas uma arte do falar bem e do poder de dominação”. Ainda para Aristóteles (2005), a Retórica passa a ter um poder de defesa, em que os discursos passam a ser mais coesos e elaborados, sendo necessário muitas vezes que o auditório tenha conhecimento prévio do que será proferido pelo orador.

Aristóteles (2005, p. 29) declara que “a retórica não é meramente uma

arte de persuasão, mas antes uma faculdade de descobrir especulativamente o que, caso a caso, pode servir para persuadir”. Para Aristóteles (2005), a Retórica não deveria limitar-se somente como uma disciplina ensinada nas escolas, mas que se enquadrasse no status de uma ciência, que pudesse ser estudada e compreendida por todos, e não só por uma parte da alta sociedade.

Para Aristóteles (2005), a retórica passa a ganhar um lugar de ciência, passando a permitir escolher e distinguir elementos adequados para compor o discurso, a fim de persuadir o auditório. Com isso, para Aristóteles (2005), era necessário recorrer a três técnicas por ele elencadas: o *Ethos* (auto-imagem do orador, a fim de produzir confiança ao auditório); o *Pathos* (as emoções expressas pelo auditório); e o *Logos* (que é o próprio discurso, o ato de argumentar/persuadir). Segundo Souza (2008), Aristóteles, além de apresentar essas três técnicas, ainda apresenta outras provas não técnicas, que são os testemunhos, as confissões e os contratos, tornando uma nova divisão das partes do discurso.

Ainda segundo Aristóteles (2005, p. 22) sobre a retórica: “sua finalidade não é tanto persuadir como descobrir o que há de persuasivo em cada caso”. Como precursor da retórica, Aristóteles consegue transmitir os diversos caminhos que a retórica pode ser estudada.

Nesse sentido, a visão da retórica de Aristóteles está conformada a partir de três bases: o *logos* que seria a razão, a argumentação objetiva; o *pathos* que seria a emoção, o poder do convencimento e o *ethos* que seria a conduta, abordando o aspecto ético e moral do enunciador em seu discurso. Por tanto, o *ethos* ligava-se tão somente a instância discursiva, sendo concebido como a imagem criada pelo enunciador, no momento em que o mesmo tomava a palavra e enunciava.

Na teoria de Aristóteles o orador é todo aquele que se dirige a um público alvo, que utiliza da palavra para convencer/persuadir com sua concepção, conceito, “vender” uma ideia e/ou produto. Segundo Meyer (2007) o conceito de Aristóteles para com o orador era de que, para persuadir o auditório/público era necessário, dentre outras coisas, que o orador criasse uma imagem positiva de si, que envolvesse elementos como: apresentação pessoal (vestimentas, apresentação individual), um bom discurso oral, um bom tom de voz adequado, uma boa gestualidade, elementos esses que, interligados possam contribuir para uma boa formação da imagem do orador.

Para os Gregos, o *ethos* correspondia ao caráter que o orador transmi-

tia no momento do seu discurso, pois para o público, o orador que está ali a frente tem autonomia e conhecimento para dirigir a palavra para eles. Assim, podemos compreender que o *ethos* é a imagem do orador, que se liga a pessoa de fala, pois é ele que está dirigindo a fala para o auditório, essa imagem que o orador passa de si mesmo, torna-se muitas vezes um “modelo” aos olhos do auditório, que se dispõe a ouvi-lo atentamente. Nos estudos retórico-argumentativos, sobre o *ethos* Souza e Costa, (2009, s/p) afirmam que:

o *ethos* é tido como a imagem do orador construída perante seu auditório, deixando-se marcar no próprio discurso dos interlocutores. O *ethos* já não se limita àquele que fala pessoalmente, nem tampouco a um autor de texto, cuja presença pouco importa, ele se apresenta de maneira geral como aquele com quem o auditório se identifica e, em última instância, a todos os interlocutores envolvidos no processo de interação verbal.

Assim, compreendemos que o *ethos* é a imagem do orador construída pelo auditório, que se deixa marcar por meio do seu discurso perante os interlocutores. Para Meyer (2007), o *ethos* é uma excelência que não tem objeto próprio, mas, se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que, então, se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo.

2 Valores e hierarquias

Sobre o auditório particular, Abreu (2009, p. 75) diz que, “podemos afirmar que, num processo persuasivo, a maneira como o auditório hierarquiza os seus valores chega a ser, às vezes, até mais importante do que os próprios valores em si”. Assim, para Abreu (2009), o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, e sim como o auditório hierarquiza, variando de pessoa para pessoa, em função de suas crenças, sua cultura, suas ideologias, como também de suas próprias histórias pessoais de vida.

Abreu (2009) compreende ainda que as hierarquias são um campo vasto e extraordinário para pesquisas, pois ela se utiliza de processos persuasivos para conseguir obter a adesão de seu auditório. Para Abreu (2009), é quase que mortal o orador rejeitar um valor do auditório, por-

tanto, um orador não deve ir contra o auditório, ou, caso ele (orador) decida se contrapor, deverá preparar argumentos sólidos para que possa defender o seu ponto de vista, e se por acaso não consiga convencer e/ou persuadir o seu auditório, ele, o orador, terá que enfrentar as consequências desse enfretamento de ideias/valores, que poderá, ao final, não conseguir a adesão e a empatia do auditório, que é o seu objetivo principal.

Com isso, é preferível que o orador tenha um conhecimento prévio do seu auditório, para quem ele irá dirigir a sua fala, e assim, poder perceber quais os valores que o seu auditório possui ou que consiga transmitir, só assim, em seguida ele consiga uma melhor fruição do seu discurso, podendo assim, adequar a sua fala aos valores que ele conseguiu extrair do auditório, e conseguir convencer e/ou persuadir com sua/s tese/s.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os valores na argumentação se dividem em duas categorias, os abstratos e os concretos. Os abstratos se aplicam aos princípios gerais, que são válidos para todos os casos, por exemplo, a beleza, a igualdade, a justiça. Já os concretos, podemos nos referir por exemplo a um objeto, uma instituição, um ser, ou a um grupo de torcedores, um grupo de trabalhadores de uma empresa. Para reafirmar essa divisão dos valores Lima (2017, p. 38) diz que:

Os valores concretos vinculam-se a realidades sensíveis, como pessoas, famílias, grupos, estado, isto é, os valores concretos são constituídos por entes vivos, grupos determinados, algo específico. Enquanto isso, os valores abstratos são aceitos universalmente independente de tempo e lugar, como a justiça, o belo e a verdade, não estando presos a instituições particulares, nem a pessoas específicas, sendo fundamentados estritamente pela razão.

Assim, compreendemos que os valores concretos são vinculados a nossa realidade, vivenciados por pessoas, sejam elas familiares, grupos, amigos, enfim, esses valores concretos são estabelecidos por indivíduos. Já os valores abstratos são acolhidos universalmente, sendo independente do tempo e/ou lugar, não estando presos a instituições particulares, nem muito menos a pessoas específicas, sendo baseados pela razão.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), na argumentação, podemos hierarquizar os valores abstratos e concretos, essas hierarquias de valores são apresentadas como parte fundamental para a argumen-

tação. Podemos dizer que, para a argumentação, uma vez que fazemos uma hierarquia, por si só já revela uma escala de valores, pois quando colocamos algo superior a outro, como a superioridade do homem animal racional (que pensa, tem vontades próprias, desejos) acima do animal irracional (que não pensa, não tem vontades próprias, desejos) por exemplo, vemos uma diferença entre um ser pensante e o não pensante, mas, os dois são considerados animais (racional e irracional).

Assim, podemos compreender que o orador sempre deverá se apoiar em valores, sejam eles abstratos ou concretos, e assim poder se dirigir com seu discurso ao auditório, podendo em algumas vezes ter que partir de um desses valores para poder chegar a outro, por exemplo, partindo do concreto para se chegar ao abstrato.

Cabe ainda ressaltar que o orador não deve contestar em nenhum momento os valores que possam ser revelados pelo auditório, para não comprometer suas argumentações, nem a sua credibilidade, pois cada indivíduo vive em diferentes meios religiosos, culturais, ideológicos, e também suas histórias de vida, que podem influenciar, e assim, o orador compreender vários valores sobre o seu auditório.

3 A propaganda como gênero textual

O gênero textual propaganda situa-se no domínio discursivo publicitário especificamente na modalidade escrita. (MARCUSCHI, 2008). Através desta, anuncia-se um determinado produto, uma ideia, um benefício, um movimento social, um partido, entre outros numa determinada esfera social. Como seu objetivo é convencer, é natural que a função apelativa da linguagem se destaque neste gênero textual.

Nesse domínio discursivo diversas empresas procuram pessoas que são especializadas em publicidade para dar um foco, um olhar diferenciado para o seu produto. É aí que entra em ação um dos meios mais utilizados e de maior poder de persuasão nas mídias: a propaganda.

Sendo o objetivo persuadir o receptor, a propaganda, a fim de chamar a atenção e lograr seu objetivo, apresenta um produto ou serviço ao consumidor, promove sua venda ou garante a boa imagem da marca explicando por que o produto é bom e, ao mesmo tempo, estimulan-

do a possuí-lo e depois comprar. Esse processo não acontece por acaso, pois toda propaganda tem um público-alvo, sempre voltado para uma pessoa ou coletividade, com base em dados como idade, condição socioeconômica, escolaridade, costumes, hábitos de consumo, entre outros.

Para atingir a sua finalidade, as propagandas costumam utilizar verbos no modo imperativo e contam com outras estratégias argumentativas. A boa propaganda trabalha com uma linguagem sugestiva por meio da ambiguidade, da ironia, do jogo de palavras e de subentendidos, ou seja, vários formatos conotativos que fazem com que o público perceba a sutileza da inteligência dos textos.

Nesse sentido, na análise de nosso corpus buscamos entender a importância que a propaganda exerce no domínio publicitário ao vender um determinado produto. Aqui, mais especificamente nas propagandas de cervejas, onde o *ethos* feminino é utilizado para convencer e/ou persuadir o seu público alvo, o consumidor. É com essa definição que analisamos o *ethos* feminino, os valores e hierarquias presentes nas propagandas de cervejas.

4 O *ethos* feminino, valores e hierarquias nas propagandas de cerveja

Segundo Heine (2012) a imagem da mulher passa a fazer parte das propagandas publicitárias de cerveja a partir da década de 90 do século XX, embora o *ethos* da mulher já se encontrava em alguns jornais do Brasil. Ainda para Hiene (2012) a associação da imagem da mulher em propagandas de cerveja torna-se corrente, já que o alvo das empresas era chegar ao público masculino, para o qual na ideia das empresas a mulher deve ser apresentada, assim como a cerveja”.

É notório que os meios publicitários de propagandas de cerveja vêm funcionando como meio para introduzir/seduzir o público alvo para à aquisição desses produtos propagandístico, tendo como principal meio de “chamar” a atenção do consumidor através da imagem feminina, como forma de seduzir e persuadir a consumir aquele determinado produto. Assim, percebemos o quão forte é o poder da mídia e da indústria de cerveja ao utilizar o *ethos* da mulher como meio propagandístico, para tentar levar o consumidor a adquirir o produto em questão.

Assim, o objetivo principal da propaganda, especificamente nas de Itaipava e Devassa é gerar uma maior adesão do seu público, assim, o *ethos* da mulher deve ser explorado ao máximo, para que consiga convencer e/ou persuadir o público masculino, que detém ainda o maior consumo de bebidas alcoólicas.

Apresentamos aqui as duas propagandas de cerveja e analisamos a função do *ethos* da mulher, os valores e hierarquias. Nas propagandas o *ethos* da mulher é apresentado a partir da ligação de seu corpo (estereótipo) com a própria cerveja, sendo gerada uma construção indireta do *ethos*.

Figura 1-Propaganda da cerveja Itaipava



Fonte²

Outra coisa que nos chama a atenção, é o próprio slogan da cerveja: Itaipava a cerveja 100% #verãoé nosso, onde podemos perceber o duplo sentido que essa #verãoé nosso pode surtir no público/auditório consumidor de cerveja.

Ainda na Figura 1 a propaganda utiliza um enunciado bem sugestivo: Faça a sua escolha. Onde temos nas mãos da garota propagandista as cervejas de 300 e 350 ml, e no seu corpo bem visível a cerveja.

²Imagem 1: Propaganda de cerveja Itaipava. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=propagandas+de+cerveja&espv=2&biw=1366&bih=613&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjoxfWPweJPahWKiZAKHfeSDxoQ_AUIBigB Acessado em: 19.09.2021.

ja de 600 ml, sugerindo que o *ethos* o corpo da mulher seja a cerveja ideal para o consumo. Nesse mesmo raciocínio, podemos identificar o valor de quantidade, pois o corpo inteiro da mulher que sugeri o tamanho da cerveja, se sobrepõe as que estão em suas mãos, ficando a critério do consumidor escolher qual a que ele deverá ingerir/consumir.

Outro valor que podemos identificar que é muito forte é o de qualidade, quando na propaganda diz: A cerveja 100%. Ela, a cerveja, está se colocando a cima das demais, que são as concorrentes do mercado. Mostrando o valor de superioridade também, pois ela exalta que para o verão ser 100% só consumindo a cerveja Itaipava. Ainda nessa mesma perspectiva, se utilizando do enunciado: A cerveja 100% a propaganda ressalta a sua hierarquia de valor, quando ela se coloca superior as demais, se colocando no topo de hierarquia para os consumidores.

Figura 2 - Propaganda da cerveja Devassa



Fonte³

Na Figura 2 observamos o *ethos* da mulher como sendo o principal orador, quando no enunciado diz: Todo mundo tem um lado devassa. A personagem utilizada é a cantora Sandy, que é conhecida como sendo uma mulher linda, com curvas perfeitas, e com o rosto angelical, compreendida por muitos como sendo uma mulher com cara de “anjo/angelical”, sendo considerada pela mídia uma mulher “santa”, mas que se torna desconstruído quando se mostra uma mulher sedutora, quando utiliza uma roupa decotada e com um olhar sedutor. Assim, desconstruindo o *ethos* daquela mulher

³Imagem 2 Propaganda de cerveja Devassa. Disponível em: <https://medium.com/@observadm/ethos-na-publicidade-46d8ce0db3b0> Acessado em: 19.09.2021

considerada do lar, conservadora, e que ao consumir a cerveja, ela encontra o seu outro lado sedutor e devassa de ser, fazendo menção ao texto propagandístico: Todo mundo tem um lado devassa. Levando ao homem que é o maior consumidor e principal alvo da indústria e da propaganda, a querer consumir a cerveja, para “tentar” descobrir o lado devassa de cada mulher.

Ainda na figura 2 podemos perceber o valor de qualidade e de superioridade, pois quando a personagem Sandy, utilizando-se de um copo de cerveja cheio, quase transbordando, com um olhar sedutor e com a roupa decotada, se mostrando sedutora ao consumir a cerveja. Nessa propaganda identificamos que o público alvo não é somente os homens, mas, ela convida a mulher a consumir e encontrar o seu lado devassa de ser. Fugindo do padrão de atrair somente os homens, e conseguir alcançar um público maior de consumidores, já que na frase: Todo mundo tem um lado devassa, tem uma figura de uma mulher com uma cerveja de 600 ml na mão, se mostrando bastante sedutora.

A hierarquia de valor que conseguimos identificar é o de qualidade, pois a marca em questão tenta alcançar o maior público possível, masculino e feminino, e assim, aquele ou aquela que consumir a cerveja irá descobrir o seu lado devassa/devasso.

Considerações finais

Para Aristóteles o *ethos* é o orador/portador da palavra, que remete ao seio familiar, seu status social, o seu modo de vida. E é por meio dessa imagem do *ethos* da mulher que a propaganda de cerveja procura persuadir e atrair o seu público alvo, seja ele homem ou mulher, mas, que seu produto seja comercializado/vendido.

Na análise a representação do *ethos* da mulher em propaganda de cerveja apresenta a dimensão ideológica dos enunciados e dos textos materializados, especificamente, a partir do gênero textual, propaganda. Percebemos que a imagem da mulher é apresentada metaforicamente a partir dos enunciados da propaganda através da empresa que anuncia o produto e baseada em estereótipos sociais com os quais compartilha de ideias sobre a imagem da mulher, pois esse *ethos* não fala de si mesma, mas, a partir do ponto de vista do responsável

da publicidade da empresa ou marca utilizada para alcançar seu alvo.

Como pudemos observar na campanha da Itaipava lançada em 2015 denominada “Itaipava 100% - Faça sua escolha”, apresenta o *ethos* de uma mulher de biquíni (vermelho), segurando em cada uma das mãos os produtos da marca, em diferentes gramaturas, sendo uma garrafa de cerveja em uma de suas mãos com a descrição de “300 ml”, na outra uma lata “350 ml”, e na parte inferior dos seios, observamos a descrição “600 ml”, fazendo alusão a cerveja de garrafa. No enunciado “Faça sua escolha” enfocada no corpo da imagem da mulher, observamos, que na propaganda se faz da mulher um objeto para venda da referida marca de cerveja.

Os valores e hierarquias que encontramos foram os de: quantidade, qualidade e superioridade. Pois a propaganda enfatiza que para o verão ser 100% só consumindo a cerveja Itaipava, se mostrando como a melhor escolha para o consumidor.

Na propaganda da Devassa observamos em primeiro lugar a desconstrução do *ethos* da mulher por meio da personagem Sandy, que desconstrói o estereotipo daquela mulher “santa”, que é submissa ao homem, e se coloca ao pé de igualdade quando ela, mulher, quer descobrir esse outro lado, o de devassa, sensual, atrevida e desejada. Assim, a propaganda quer levar o consumidor masculino e feminino a experimentar a cerveja em questão. Pois diferente da Itaipava ela quer alcançar os dois públicos, pois ela convida a conhecer o lado devassa de ser.

Observamos que na propaganda da Devassa o valor de qualidade e de superioridade estão presentes, se utilizando de um copo cheio, transbordando sensualidade por meio da personagem e se mostrando superior as demais marcas do mercado. Na hierarquia de valor da Devassa é o de qualidade, pois a marca em questão tenta alcançar o maior público possível, masculino e feminino, e assim, aquele ou aquela que consumir a cerveja irá descobrir o seu lado devassa/devasso.

Os valores e hierarquias que conseguimos identificar se associam, pois, as marcas de cervejas que analisamos mostram o seu poder persuasivo, mostrando o *ethos* da mulher que está relacionada a cerveja, que por sua vez, deixa para o seu público a escolha ideal da cerveja que será consumida.

Podemos concluir que o *ethos*, os valores e hierarquias presentes nas propagandas de cervejas mostram a mulher como um produto a ser vendido/consumido, contribuindo com o objetivo da em-

presa que é de vender a sua marca, utilizando-se do estereótipo que a sociedade e mídia apresentam sobre a mulher. Destacam-se os valores e hierarquias da qualidade, quantidade e superioridade na propaganda de marca Itaipava, em Devassa a qualidade e superioridade.

Referências

ARISTÓTELES. *A arte retórica e arte poética*. Tradução de A.P de CARVALHO. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

GRIGOLETTO, E. *Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf> Acessado em: 25.09.2021.

HEINE, P. *O ethos feminino em propagandas de cerveja*. Revista Pandora Brasil N° 47 - Outubro de 2012 - ISSN 2175-3318.

LIMA, S. J. B. de. *Discursos que constituem a comunidade riacho do meio: argumentação em lembranças de velhos*. Trabalho de Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pau dos Ferros: UERN, 2017.

MEYER, Michel. *A retórica*. Tradução por Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. Tradução de M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUZA, G. S. de; COSTA, R. L. da. *O professor de letras e o seu discurso: a constituição do ethos de professores do ensino superior*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa. Ano 05 n.10. 2009.

WARMLING, K. R; BARRAGAN, T. G. da S. *A mulher nas propagandas de cerveja: efeitos de sentido*. Revista Eventos Pedagógicos. V.3, n.1,

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística

Número Especial, p.227-235. Abril, 2003.



CAPÍTULO 5

HISTÓRIAS DE MEMÓRIAS E OUTRAS MAIS: A RIQUEZA CULTURAL DO POVO LUISGOMENSE

Wilca Maria de Oliveira

Apresentação

Esse é um estudo sobre as histórias orais que narram o descobrimento e o povoamento da antiga Serra do Bom Jesus, hoje, município de Luís Gomes-RN. O interesse para nosso artigo reside nas histórias orais reverberadas por décadas em salas de aula ou em rodas de conversas informais que fazem parte da vida de muitos professores.

São histórias passíveis de acréscimos que beneficiem a própria história, no sentido de lhe dar condições argumentativas, as quais acrescentamos a necessidade, do momento particular e coletivo de não deixar as histórias desses povos caírem no esquecimento.

Luís Gomes fica na porção Oeste do Estado do Rio Grande do Norte. É uma cidade antiga, quando a comparamos com as outras que a circundam. Terra de gente alegre e hospitaleira, de uma população plural: homens, mulheres e crianças de pele negra e de pele branca convivem há séculos tanto na sede do município quanto nas localidades mais afastada como a comunidade Quilombola dos Sítios Lagoa do Mato e Quati. Também é possível observar a presença marcante dessas pessoas nas feiras dominicais e nas festas da padroeira (Senhora Santana). Em razão da aparência, essa população foi, ao longo dos séculos, conhecida de forma carinhosa ou pejorativa como os negros do Quati, “rotulados socialmente, o corpo negro é inscri-

to como marca de identidade” (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 107).

Estudos de Torquato (2009), e Jorge (2015), observamos que muitas das “histórias sem importância” ou pitorescas (beiram e mesclam-se ao folclore popular), podem sim, conter registros importantíssimos, de uma época na qual a população negra da Serra do Bom Jesus não podia, sequer, entrar pela porta da frente das casas da Rua do Quadro da Matriz – que parece enviesada, de costas para as demais ruas e caminhos) ou nas casas das pessoas brancas e abastadas.

Estamos falando de uma população que resistiu através dos tempos, que se reinventou para sobreviver em meio a privações que vão desde as crenças religiosas até o modo de enfrentar a hostilidade dos que se consideram donos da casa. Há toda uma questão de poder territorial subjetivo e, ao mesmo tempo coletivo, que não é narrada na história oficial. Até uma década atrás era possível enxergar a dicotomia da cor na seleção ou predileção de duas das casas de diversão mais famosas da cidade (Taioaba e Formigão). Uma destinada aos negros e a outra aos demais populares da cidade ou visitantes.

Temos ainda, vestígios geográficos expressos na arquitetura da cidade - especialmente na disposição dos edifícios, ruas, sítios, comunidades, trajetos e caminhos que se completam ou complementa-se com as histórias do “ouvir dizer” até chegarmos às histórias do “assim foi dito/assim foi que aconteceu/assim foi o que vi e vivi”.

Nesse sentido, a presente proposta de estudo tem a ver com o escrever dos registros orais, mas, “tem também a ver com o significar”, ou não (DELUZE; GUATTARI, 2000). Com o procedimento da análise do discurso através da História Oral podemos recontar a história do descobrimento de Luís Gomes, bem como as lutas silenciosas travadas nos espaços públicos e particulares da memória dos nossos entrevistados.

A oralidade popular (histórias; depoimentos, biografias), alimenta a existência de uma tentativa de ocultação da rota e dos motivos que levaram o Tenente-Coronel Luís Gomes de Medeiros, (vindo de Caicó-RN), a “descobrir”⁴ a Serra do Bom Jesus acom-

⁴Assim como o Brasil, presumivelmente, não era uma terra desabitada ou de todo desconhecida, a Serra do Bom Jesus também continha, segundo a oralidade, seus habitantes, indígenas ou povos nômades que deixaram suas marcas de passagem em lajedos ou cerâmica. Além do fato em si, do Senhor Luís Gomes de Medeiros ter se deslocado para tão longe em busca de pasto para o gado, reforça a ideia de que haviam informações sobre a existência de uma terra devoluta.

panhado de seu fiel escravo Jacó e de seus possíveis descendentes.

Há indícios de uma epopeia humana⁵ gritada nos versos do Maracatu das ruas das Almas e do Cachimbo Eterno e no espírito de resistência presente nas histórias dos moradores dessas ruas e na Rua do Emboca, na época, as primeiras franjas ou guetos da cidade, nas quais, acredita-se, tenha sido forjada parte da identidade de um povo que sempre pareceu “deslocado” ainda que pertencessem aquele lugar (BAUMAN, 2005, p. 18).

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com o emprego do método da História Oral e os recursos da pesquisa bibliográfica. Este método foi escolhido por entendermos que nos permite ouvir, (dar) voz aos “sem voz”, aos anônimos, “além de potencial poder de explicar interpretações não oficiais de problemas sociais e educativos” (MOREIRA e ROSA, 2009, p. 20).

A tese inicial é a de que, o discurso utilizado pela oralidade, ao contar (recontar) a história da chegada ou do descobrimento do município que recebeu o nome de seu “Bem-Feitor”, Luís Gomes de Medeiros, foi apenas uma, das muitas outras formas de resistência/sobrevivência, desenvolvida provavelmente por famílias de negros já estabelecidos no local, subjugadas pelos detentores do poder de então, contadores das histórias que entraram para a oralidade e adaptadas para a história oficial.

Partimos aqui do princípio de que a sociedade conta sua história de acordo com o relato (da memória) de seus sobreviventes. Dos que foram ouvidos, registrados e publicados. E, por entendermos que como não basta a história chegar (ser transportada pelos livros ou pela oralidade), até as gerações subsequentes, se, além de contadas, registradas e publicadas, tais histórias também não forem, além de lidas, reverberadas.

Assim, muito do que temos, atualmente, sobre a história de Luís Gomes, foi contado pelas classes que dominaram, política e economicamente, a região. O que não julgamos se é certa ou errada (a história e seus contadores). Esse não é um estudo de investigação sobre quem está certo na história do lugar. E, não há o menor resquício de vontade em desprestigiar a memória dos que não estão mais aqui ou de seus descendentes.

Contudo, quem conta ou narra histórias, emprega suas próprias tintas, usa sua própria paleta de cores para convencer – ou não – o seu interlocutor. Nesse sentido, consideramos ouvir – dentro da epopeia do povoamento da

⁵Eventos extraordinários, discursados em vozes e gestos que falam de um passado heroico de uma comunidade negra culta/oculta, retumbada pelo vento serrano e abafada pelas horas alta de noites em vésperas de feriados e dias santos.

Serra do Bom Jesus - os que não foram ouvidos, os resistentes e deslocados moradores na busca de um “pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 20).

A importância de estudar essa temática

O interesse para esse estudo surgiu quando, ao trabalhar com os discursos dos moradores e alunos do município Luís Gomes – por ocasião das entrevistas do Projeto a “História e a Cultura dos Povos da Serra do Bom Jesus” e de outras pesquisas, tomamos conhecimento das histórias não oficiais sobre a fundação de Luís Gomes.

Durante as entrevistas, formais ou informais, observamos a necessidade de realizar uma análise quanto às lacunas (pausas, mudanças de assunto, negação de conhecimento sobre a própria história), contidas nas expressões utilizadas pelos moradores e, no que podemos interpretar. É importante lembrar que estamos falando de pessoas (ou de um povo) que sobrevive e convive a mais de um século com essas histórias. Histórias que, se contam a bravura dos conquistadores pode também contar a resistência dos subjugados. E, em meio a relações de hospitalidade e hostilidade, as pessoas tentam, inicialmente, resistir para depois sobreviver (as imposições, tiranias, leis, normas, regras, recomendações).

Assim, sobre os ambientes cuja relação social ocorre na explicitação social do dominado sobre o dominante temos a tese das possíveis formas de resistência:

- A fuga místico-psicológica/subjetiva ou coletiva para a preservação da cultura afro-brasileira, presente nos ofícios das benzedoiras (benzedores também);
- A negação de pertencimento a lugares como a Rua do Emboca, das Almas e do Cachimbo Eterno, redutos de uma população que carregava além do peso da cor, o desprestígio de serem conhecidos como “os cus de linha” (JORGE, 2015).
- A criação de grupos de danças (hoje quase extintos) como o Maracatu; Caboclos, cujas letras das músicas eram popularmente conhecidas pelo deboche, pela zombaria e apodo aos moradores ilustres da cidade.

Lembrando aqui das palavras de Foucault (2010), a análise do discurso das histórias sobre o povoamento e descobrimento da Serra do Bom Jesus

nos convida a revirar lembranças e memórias de modo que, ao realizarmos essa pesquisa, as pessoas se sintam incomodadas, reavivadas, a ponto de nos oferecer uma consciência (percepção) coletiva dos fatos orais transmitidos pelos seus antepassados e/ou ainda impressos na arquitetura do lugar.

É preciso por em questão novamente essas sínteses acabadas, que na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsa-los da sombra onde reinam (FOUCAULT, 2010, p. 24).

Na história oficial, o Tenente-Coronel Luiz Gomes de Medeiros, natural de Caicó-RN, chegou à região (Serra do Bom Jesus), no ano de 1756, acompanhado de seu fiel escravo Jacó, com o objetivo de edificar raízes e de construir o futuro. Ao chegar à localidade, não encontrou nenhum tipo de resistência e logo construiu uma pequena casa, a primeira da futura povoação, e iniciou, em caráter experimental, um plantio de milho, feijão, mandioca e árvores frutíferas.

Antes de regressar a Caicó, Luís Gomes de Medeiros passou a responsabilidade de cuidar das recentes plantações para seu escravo Jacó. Quando retornou à Serra do Senhor Bom Jesus, um ano depois, o Tenente-Coronel encontrou os frutos brotando da terra e o resultado do pioneiro trabalho sendo garantido pela fertilidade dos verdes campos da região.

Com o passar do tempo, o povoamento da Serra do Senhor Bom Jesus foi se tornando realidade e outras famílias foram chagando a localidade, construindo suas moradias, cultivando o solo, praticando a caça abundante, fazendo crescer o comércio local e avançando para outras áreas. Depois veio a emancipação do município e, os moradores da localidade decidiram mudar o nome do povoamento para Luís Gomes em homenagem ao desbravador caicoense. Assim, em 05 de julho de 1890, pela Lei nº 31, Luís Gomes foi desmembrado de Pau dos Ferros e tornou-se município do Rio Grande do Norte.

Nas histórias não oficiais, Luís Gomes de Medeiros não teria vindo acompanhado de seu fiel escravo Jacó, mas em busca dele. Há indícios de que, nos idos de 1756 (início da primeira metade do século XVIII), a Serra do Bom Jesus (ou Bom Jesus da Serra) já era ocupada por pessoas

que haviam sido escravizadas, mas, que haviam conseguido se libertar através de fugas individuais ou coletivas, advindos de fazendas ou de senhoriais de regiões próximas ou mais longínquas. Há fortes indícios de um grande comércio de seres humanos de pele preta nas cidades de Alexandria e Marcelino Vieira (RN); Souza e de São João do Rio do Peixe (PB).

A região onde hoje encontram-se as comunidades quilombolas do Quati e Lagoa do Mato, possuem fortes características familiares e sociais, devido a forma de preservação das linhagens familiares (casamentos entre primos e parentes), de ter sido, por anos, uma comunidade de negros e de mestiços, além da toponímia do lugar, provavelmente, escolhido por ser de difícil acesso (à época) para estranhos ou desconhecidos.

Localizado na chamada Região Serrana, a Serra do Bom Jesus possui uma geografia irregular que pode (em um passado distante) ter servido como esconderijo, ou abrigo de pessoas. Com morros, reentrâncias, (descidas, vales). Os lugarejos brotam dentro do conglomerado de maciços rochosos remodelados pelos agentes externos como o vento, as precipitações anuais durante o curto verão chuvoso e as variações de temperatura. Ao visualizar a Serra de um ponto mais elevado, podemos constatar essa peculiaridade nas dobras do solo, que ora se apresenta ondulado, ora pontiagudo, abastecidos pelas águas de nascentes em meio a vegetação frutífera (cocos; caju; graviola; condessa; pinha, etc.), sazonal e de raízes (mandioca) perene.

Essas informações geográficas também são históricas e, consequentemente histórico-cultural. Assim, para a análise do discurso da oralidade valer-nos-emos, também, da análise do espaço geográfico e suas remodelações, com ênfase para a rugosidade. Ou seja, para aqueles espaços que mesmo submetidos à ação dos caprichos ou necessidades do homem e da natureza, ao longo do tempo, ainda conservam impressões/registros de um passado que diverge da conveniente biografia contada segundo a visão ou interpretação de seu colonizador e, daqueles que deram continuidade (por oportunismo ou aquiescência pessoal/familiar), a essa história que mais se assemelha a um conto de fadas.

A semelhança que faço com os contos de fadas (europeus), é por ser esta história, contada para enaltecer a figura de um homem branco (boníssimo) e do seu fiel escudeiro, um negro escravo por opção ou vontade própria.

Nesse sentido, compreender fenômenos voltados para a percepção e para a subjetividade, auxiliada pelo método da História

Oral que, acreditamos, permitirá “explicar interpretações não oficiais” (MOREIRA e ROSA, 2009, p. 20). Em outras palavras analisar discursivamente as histórias que não fazem parte do que se tem como verdade sobre a origem e povoamento da Serra do Bom Jesus.

Em se tratando de pessoas esse termo é bem adequado, contudo, há se levar em conta – para a/na contagem da história do homem – os demais registros, que falam por si e, que, ao olhar cuidadoso da investigação não passam despercebidos.

Consideramos que, as histórias ouvidas podem nos levar a entender melhor não apenas a história oficial do município, mas também outras histórias que marcam com profundidade a identidade do povo negro que, acredita-se, chegou ao município bem antes dos que a história considera como sendo a de um único descobridor.

O que propomos, neste estudo, é um olhar, um novo olhar sobre as histórias que versam sobre o povo de Luís Gomes e seu povoamento. Da figura icônica do bem-feitor aos benefícios deixados pela vida de gerações de homens, mulheres e crianças, pretas/negras/pardas ou brancas (conforme a designação do IBGE, para opção/identificação de raça), na fundação da cidade, de modo que, possamos reconhecer melhor, na população e nos vestígios concretos, a herança deixada por esses ancestrais.

Conhecer o passado para compreender o presente e planejar o futuro é algo próprio da humanidade. Por isso que escrevemos sobre nossos hábitos, fazemos festas para comemorar datas as quais atribuímos significados e, fazemos isso de acordo com a realidade do espaço histórico/geográfico que pode, em vez de contradizer a versão oficial, auxiliar no complemento dessa mesma história. Um exemplo muito forte disso são as festas de padroeiros dos municípios e a da padroeira do Brasil; da emancipação política, do município e do país, etc.

A história do surgimento de Luís Gomes é poética. Segundo a oralidade, o homem que empresta seu nome ao lugar teria subido até a Serra do Bom Jesus por um caminho diferente do atual, provavelmente pela parte leste do município, através de estradas carroçáveis e de muitas veredas, trazendo na bagagem, além de muitos provimentos, o seu fiel escravo Jacó. Vinha em busca de pastagens para o gado.

Quando observamos essa parte da história lembramos da necessidade humana de saber suas origens para sedimentar o chão da vida. Mesmo que

não haja registros, fotografias, cartas, ou bilhetes que comprovem essa vinda de Luís Gomes de Medeiros e sua equipe, dentre eles Jacó, as histórias que foram contadas de geração para geração preservou aquilo que chamamos de essência. Ainda que outras histórias possam, e deve ter existido, posto que o homem constrói suas biografias, a história que se sobressaiu e vingou entre as diversas populações que viveram em Luís Gomes foi essa.

Provavelmente porque;

[...] é uma condição necessária para voltarmos a pensar nas sequências de percepções pelas quais só poderemos passar de novo refazendo o mesmo caminho, de modo a estar outra vez diante da mesma casa, do mesmo rochedo (HALBWACHS, 2003, p.53).

As construções mais antigas não passam de marcos memorialísticos para algumas pessoas que ouviram de seus ancestrais onde ficava a casa de Luís Gomes e a lagoa onde Jacó teria feito, nas proximidades, a sua morada. A fartura de frutas e de tubérculos como a mandioca são outros fatos que se somam às outras histórias da cidade. Teria Luís Gomes, vindo pelo Rela, e, não com seu fiel escravo Jacó, mas em busca de um escravo chamado Jacó, que, de tão fiel, nada manteve sobre sua existência além do que consta nas primeiras palavras da narrativa oficial?

As histórias não oficiais apontam também para a existência de uma (ou mais) comunidade quilombola e, de formas de resistência e domínio de classes local após o “descobrimento do lugar”. Uma dessas formas de resistência pode ter sido o local - antigamente - conhecido como a “Rua do Cachimbo Eterno”.

Registros geográficos-arquitetônicos/toponímicos e a oralidade do lugar

Neste estudo, levaremos em conta a não linearidade do tempo em relação aos acontecimentos. Nesse sentido, nos reportaremos a autores que estudam memória, identidade e História Oral por acreditarmos no quanto é importante a viabilização uma mudança de olhar do lugar em que vivemos, das histórias que os nossos ancestrais nos deixou, de modo que essa herança possa ser preservada, valoriza-

da e que sirva de esteio para a formação das identidades dos homens, mulheres e crianças que vivem em Luís Gomes e que convivem com pessoas de pele branca, negra ou parda (como classifica o IBGE),

Tal entendimento inclui também os aspectos da cultura indígena tão presente no povo Potiguar; Tanto os descendentes dos indígenas quanto das diversas tribos de povos africanos e europeus que desembarcaram no Brasil desde o início da colonização, foram elementos essenciais para a formação não somente populacional, mas também da cultura brasileira [...]. A cultura brasileira, por sua vez apresenta fortes traços tanto da cultura indígena quanto da cultura africana. Desde a culinária [...] até a língua portuguesa, é impossível não perceber a influência da cultura dos povos que foram escravizados no Brasil (AMORIM, 2006. P. 05).

Não que a presença dos brancos entre os moradores do Sítio Coati, fosse ausente, havia e ainda há famílias de cor branca, mas é uma minoria visível e mantém em comum com os negros a situação econômica desfavorecida e o analfabetismo.

O que a cor ou o sangue não os deu em afinidade, a luta diária pelo respeito, pelo direito de viver e de ser reconhecido como igual a todos os outros homens os uniu. E hoje, mesmo livres essa população continuam a fazer parte de um quadro que pouco se altera em relação à cor da pele: o da mobilidade social. Sabemos que houve grandes avanços nesse sentido, as políticas públicas do setor social e educativo tem se esforçado para melhorar as estatísticas, mas há algo que não se revela nelas, o preconceito velado que não serão as leis judiciais que o farão desaparecer. Só a história, com seus facho de luz sobre acontecimentos pretéritos, tem o poder de descrystalinizar ideias, concepções e valores socioculturais. Em outras palavras, de revelar quão pouco idílica foi, determinadas histórias oficiais.

O negro ao longo da história no país, também influenciou sensivelmente os costumes brasileiros. Os cultos de origem africana floresceram nos centros principais e conquistaram adeptos em todas as classes sociais. A capoeira que antes servia à defesa da liberdade do negro, passou a ser vista como uma forma brasileira de arte marcial; o batuque de Angola saiu dos terreiros das fazendas e invadiu as cidades sob a forma de lundu, baiano, coco, samba e variações. (ENCARTE/DIÁRIO DE NATAL (2006: 05).

Para chegar até as reentrâncias da formação geológica da antiga Serra do Bom Jesus, era preciso que houvesse indicações, pois os caminhos eram

tortuosos no sentido literal da palavra. Devido aos inúmeros redutos de negros que fugiam das diversas fazendas, engenhos ou casas de farinha, a Serra do Bom Jesus, assim como a serra de Portalegre eram lugares propícios para que as pessoas pudessem se esconder e ali viverem e fazerem o lugar prosperar.

Extrações sobre nosso estudo

O caminho oficial percorrido por Luís Gomes de Medeiros foi o antigo (não chegava a ser uma estrada, mas era o caminho mais utilizado pela população das comunidades da região).

A passagem da oralidade envereda-nos pela parte mais ocidental da hoje cidade de Major Sales - RN, mais precisamente adentrando os sítios São Miguelzinho e o sítio dos Rosa, desviando do lado mais íngreme do Relá (um nicho ecológico formado por paredões rochosos com quedas d'água formando pequenas cachoeiras - no inverno).

Esse trajeto era ladeado de entradas pouco utilizadas e somente conhecidas por um número pequeno de pessoas (caçadores, ou famílias que preferiam o isolamento social, por exemplo).

Tais passagens também eram utilizadas por rastreadores (pessoas que eram boas em encontrar animais ou pessoas desaparecidas, fugidas, somente através do rastro das patas, pés ou das sandálias). No caso dos animais levavam em consideração a aparência da vegetação, tiras de pano, clareira para dormir ou fazer fogo. Mesmo naquela época (sem o aporte tecnológico) era difícil uma pessoa escapar da busca (investigação) de seu dono.

A posição geográfica da Igreja Matriz de Senhora Santana - quem entra em Luís Gomes pela estrada considerada oficial, observa que a Igreja está de costas para a cidade. Segundo a tese, a Igreja está construída de frente para o local que deu início a fundação da cidade.

A igreja foi construída e depois derrubada e reconstruída no mesmo lugar, de frente para a casa de Luiz Gomes de Medeiros. Coincidente essa mesma rua dá acesso (ficava de frente como se fosse uma rua contínua), para a Rua do Cachimbo Eterno (rua é modo de dizer, antigamente era onde os negros se acocoravam em frente às paredes de casas sem teto tendo como mobília apenas uma esteira de palha e panelas de barro).

Ainda hoje, dobrando-se a direita temos o acesso ao caminho

que dá para outros caminhos que por sua vez nos fazem chegar ao Sítio Quati. O reduto de negros que a oralidade não data a origem, mas credita como sendo antecessores da Serra, não gostando se misturar com os brancos moradores da porção mais oriental da Serra. É também o lugar da família Ventura do Nascimento e seus descendentes.

Contudo, um dos mistérios contidos nas histórias é sobre o homem que deveria ter subido a Serra ao lado de Luís Gomes de Medeiros, que construiu as bases da fundação da futura cidade. Sobre isso nem mesmo a oralidade, o acervo mais justo com os injustos, sabe do fiel e resignado Jacó?

Nossa pergunta repousa sobre a importância da pesquisa e dos estudos que discutem as fugas dos povos negros, a diáspora o a epopeia desses homens, mulheres e crianças que chegaram ao Brasil na condição de escravos, mesmo contrariando a realidade embrutecida, e, que, aqui constituíram além de famílias, os quilombos, que podem ter entrado para a História como Palmares, ou apenas redutos, vilas, sítios nos quais podiam viver em liberdade, longe dos castigos e das privações de seus donos.

A história de resistência dos moradores das comunidades acima citadas foi o ponto de partida para o presente estudo. No ano de 2007 o Sítio Quati e o Sítio Lagoa do Mato ainda não havia sido elevado à condição de Comunidade Quilombola. Contudo, a nossa visão cultural europeia sobre “as características fenotípicas do negro, particularmente a cor da pele” nos conduziu a deduzir que essas pessoas são descendentes de parte dos homens e mulheres negras trazidos para o Brasil na condição de escravos. O que não significa que tomaremos isso como único referencial de uma tese irrefutável. O que nos fez abarcar esse estudo reside na importância que imprimimos a História Oral.

É a oralidade que nos afirma sobre a coexistência de um ou mais grupos familiares (respectivamente o Sítio Quati e o Sítio Lagoa do Mato), que se manteve guardados, protegidos pela geografia do lugar e também pelo costume de não se misturar aos demais grupos circunvizinhos de comunidades pobres, mas de fenótipo branco.

Considerações

A história dos homens, mulheres e crianças negras deve ser re-

contada pelo prisma de seus representantes. Os documentos pré-existent, escritos, inicialmente por uma minoria branca alfabetizada e escravagista, também constitui de grande valor. Mas nada se compara a ouvir as histórias de um povo contada por seus descendentes.

Uma História contada por negros libertos abolicionistas, reinterpretada e reescrita por historiadores, jornalistas, alunos e professores que, a espelho dos principiantes abolicionistas, entendem que a história de um povo, especialmente dos povos escravizados, carece de uma nova leitura, mais ainda, de uma ouvidoria, cujas informações posam ser ofertadas por aqueles que ouviram, viveram e sucederam seu povo.

Referências

AMORIM, Adriana. *Diário de Natal* – encarte jornalístico sobre cultura brasileira e presença da população negra. Natal. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Editora Zahar. Rio de Janeiro. 2005

BRASIL, Instituto de Geografia e Estatística - IBGE. Cidades e população <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=240700>> acesso em 30 de março de 2017.

DELUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Volume 1. Editora 34. São Paulo. 2000

FERNANDES, Viviane Barboza. SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiro. Número 63. Abril de 2016.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7ª edição. Editora Forense Universitária. Rio de Janeiro. 2010

HALBWACHS, Halbwachs. *A Memória Coletiva*. Editora Centauro. São Paulo. 2003

JORGE, Franklin. *Os Afiguraves*. Editora Feed Back. 2015.

MOREIRA, M. A; ROSA, R. S. *Pesquisa em ensino: métodos qualitativos e quantitativos*. Instituto de Física. UFRGS. 1ª edição. Porto Alegre. RS. 2009.



CAPÍTULO 6

ARGUMENTAÇÃO EM DISCURSOS DE EX-PIBIDIANAS: O DESVELAR DA MEMÓRIA SOBRE AS VIVÊNCIAS NO PIBID DO CURSO DE LETRAS- CAP/ UERN

Gilton Sampo de Souza
James Fernandes de Lima
Keila Lairiny Câmara Xavier
Maria Gorete Paulo Torres

1 Introdução

A argumentação é uma área de estudo interdisciplinar que permeia campos, como a Retórica, Pragmática, Semântica, Lógica, além de outras, neste trabalho, no entanto nos fixaremos nos estudos da Retórica. Isso dar-se-á, pois argumentar é propriamente uma atividade inata do ser humano, já que ao comunicar-se, consequentemente argumenta-se, nesse sentido, os atos argumentativos estão presentes nas ações mais afirmativas que os seres humanos constituem.

Para Perelman e Tyteca (2005, p. 61) “o recurso da argumentação supõe um estabelecimento de uma comunidade de espíritos”, nessa perspectiva os atos argumentativos estão imbricados por valores passados, que são adjacentes das vivências que outrora foram experienciadas pelos os sujeitos que fizeram parte de um grupo social ou acontecimento social. Dessa forma, quando nos colocarmos a analisar os argumentos de um determinado sujeito, entraremos em contato com fatos que se enunciaram no passado, mas que influenciarão, de manei-

ra direta, os posicionamentos argumentativos do sujeito no presente.

Nesse contexto, o interesse em apresentar essa proposta de pesquisa, surge primeiramente pela veemência em querer estudar os fenômenos que estão interligados na argumentação, mais precisamente nas teses e lugares da argumentação, presentes nos discursos de ex-pibidianas do Curso de Letras/ CAP. Além disso, o interesse ainda, justifica-se pelo fato de termos feito parte do subprojeto Letras/ Língua Portuguesa do campus Avançado de Patu, durante um período de quase três anos e termos experienciado vivências significativas e positivas para a formação profissional.

Com base, no contexto, foi levantado como questão de partida: Como se dão os aspectos do processo argumentativo de ex-pibidianos do Curso de Letras/ CAP- UERN em discursos sobre as experiências vivenciadas no programa de iniciação à docência- PIBID? Nossa pesquisa ainda gira em torno de outros questionamentos específicos: Que teses são defendidas pelas ex-pibidianas sobre o Programa de Iniciação à Docência? Quais os lugares da argumentação as ex-pibidianos partem para evidenciar suas teses sobre o Programa de Iniciação à Docência?

Para realizar a investigação e respondemos à nossa questão de partida e às outras questões, elegemos como objetivo geral: Analisar os processos argumentativos de ex- pibidianas do Curso de Letras/ CAP- UERN em discursos sobre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência- PIBID. Em acordo com esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Analisar as teses defendidas pelos ex-pibidianos em discursos sobre o Programa de Iniciação à Docência; Identificar os lugares da argumentação que as ex-pibidianos partem para evidenciar suas teses sobre o Programa de Iniciação à Docência.

Nosso trabalho fundamenta-se nas formulações teóricas referentes à argumentação, mais precisamente, sobre a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), em que nos subsidiaremos nos postulados da Nova Retórica, ancorados pelos os estudos de Perelman e Tyteca (2005) e Abreu (1999) além de considerar trabalhos como o de Souza (2008) sobre a argumentação, e que irão direcionar nossas discussões nessa categoria de estudo.

2 Fundamentação teórica

Pensar na Nova Retórica é entender que os discursos são sempre construídos a partir de argumentos, e toda vez, que o orador constrói seus discursos, visa convencer o auditório da veracidade de suas teses, para que assim, a adesão seja consolidada. Além disso, é compreender que nesse campo parte-se de premissas prováveis e não de verdades absolutas, ou de raciocínios matemáticos. Além do mais, os discursos que são pensados a partir dos pressupostos dessa teoria são endereçados para qualquer tipo de auditório. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) o objetivo de toda a argumentação é:

Provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelos menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

De acordo com o contexto, a argumentação se encontra em construções, escritas ou orais, compostas por técnicas que visam sempre desencadear a adesão do auditório às teses proferidas. Nessa conjuntura, os oradores nas proclamações discursivas querem desencadear o convencimento e/ou a persuasão, isso dar-se-á, pois a arte de argumentar é um ato direcionado à adesão do auditório as teses que são defendidas pelo o orador. No entanto, existe uma diferença entre o convencimento e a persuasão. De acordo com Abreu (1999, p. 25) convencer é “saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrado e provando. [...] convencer é construir no campo das ideias, quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós”. O orador quando está disposto a convencer seu auditório, deve trabalhar no campo das ideias proporcionando-o a compreensão do seu pensamento. Dessa forma, o orador deseja que o auditório se assemelhe e entenda que ele está falando a verdade, vejam que as suas teses podem os favorecer e que elas são benéficas para sua vida. Já, persuadir para Abreu (1999, p. 25) “é saber gerenciar, é falar à emoção do outro [...] persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize”. Na persuasão o orador tenta mexer com o psi-

cológico do auditório, mais necessariamente com suas paixões e emoções. Quando o orador persuadís o auditório este passa a pensar como ele, aceitando as teses defendidas e as colocando em prática em suas vivências.

Nessa conjuntura, para que se construam discursos eficientes e que realmente possam desencadear o convencimento e a persuasão, os atos discursivos, devem ser arquitetados e apoiados em teses verdadeiras. Ide (2000) apresenta um conceito bastante claro sobre tese, para ele: “A tese define-se, pois, como uma proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto (e, de maneira mais geral, o que diz a inteligência em face da realidade), tendo em vista enunciar o verdadeiro ou o falso.” (IDE, 2000, p.51). Nesse sentido, a tese defendida pelo orador é a parte essencial de um discurso é a centralidade dele, em resumo tudo que irá ser dito será desencadeado a partir dessa tese inicial, que sempre deve ser idealizada, levando em consideração o auditório, já que podem existir teses que não são aceitas pelas pessoas que constituem o auditório.

Para defender uma determinada tese, os oradores retiram seus argumentos dos lugares da argumentação, que são onde os oradores buscam seus argumentos para defenderem suas teses e ocasionarem a adesão do auditório, nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ressaltam que os lugares da argumentação, são premissas de ordem geral utilizadas pelos oradores em defesa de uma tese e Souza (2003) evidencia a definição dos lugares como depósitos de argumentação que estão à disposição do orador na defesa de uma tese. Disto isso, e conscientes da importância dos lugares para uma argumentação efetiva, passaremos agora a falar um pouco sobre cada um desses lugares. Assim discutiremos, nesse momento, os lugares postulados pela Nova Retórica que são: o lugar de quantidade, lugar da qualidade, lugar de ordem, lugar do existente, lugar da essência e lugar da pessoa.

O lugar da quantidade baseia-se sobretudo, na importância do número, assim não importa a qualidade de algo, o que importa nesse lugar é a quantidade, nesse sentido, os argumentos extraídos desse lugar evidenciam a importância do número para defender uma tese. Por outro lado, o lugar da qualidade baseia-se em argumentos que são contrários ao lugar da quantidade, assim o que importa já, não é o maior número de bens, mas a qualidade que se encontra estes bens. O lugar da ordem, por sua vez, parte do pressuposto do valor do anterior sobre o posterior, ou seja, existe a superioridade do que vem primeiro em detrimento do que vem depois.

O lugar do existente baseia-se na superioridade do que já existe em detrimento de algo que possivelmente existirá. Nesse sentido, os oradores ao partirem desse lugar, extraem argumentos baseados na superioridade do que é atual e real, sendo estas características superiores ao que ainda, não existe. O lugar da pessoa é derivado da superioridade do valor da pessoa em relação as coisas. Já, o lugar da essência os oradores partem da superioridade de indivíduos que melhor representam determinadas realidades.

3 Argumentação em discursos de ex-pibidianas

Neste tópico, analisou-se os processos argumentativos de ex-pibidianas do Curso de Letras/ CAP-UERN em discursos sobre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência- PIBID, à luz das discussões da Nova Retórica, em especial das seguintes categorias de análises: teses e lugares da argumentação, e assim, alcançarmos nossos objetivos gerais e específicos.

3.1 DAS VIVÊNCIAS NO PIBID ENTRE TESES E LUGARES DA ARGUMENTAÇÃO

As vivências Pibidianas da Oradora Sueli

O PIBID foi uma grande conquista e a prova para mim mesma que eu estava no curso certo, no caminho certo. Sendo o PIBID um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ele tem a função de inserir o graduando na sala de aula e fazer com que ele desenvolva junto com o professor supervisor projetos, atividades, aulas para os alunos da educação básica. A nossa coordenadora nos organizou no programa de forma a fazer um rodízio de escolas, turmas e professores supervisores para que tivéssemos várias experiências, e assim aconteceu. Foram experiências múltiplas, algumas excelentes e outras que deixaram a desejar. Mas o mais importante é que pudemos sentir na pele as dores, angústias, dificuldades, mas também as alegrias, prazeres que um professor pode sentir, além disso tivemos o contato com todos os ambientes de uma escola. O PIBID nos amadureceu para os estágios obrigatórios do cur-

so e isso foi de extrema importância. Foi 2 anos e 9 meses de altos e baixos reais da docência, além disso, o PIBID nos possibilitou produzir artigos que hoje se encontram publicado em anais e em um lindo livro muito importante para o nosso aprendizado e para nosso currículo.

Nas palavras iniciais do seu discurso, a oradora Sueli evidencia que o PIBID foi uma grande conquista para sua formação e através dessa ideia conseguimos identificar a sua tese: O PIBID foi uma grande conquista e a prova para mim mesma que eu estava no curso certo, no caminho certo. Nesse sentido, observamos que a oradora argumenta em favor da importância do PIBID e defende sua tese baseada nessa ideia, ressaltando também, que o programa lhe proporcionou o conhecimento de que estava na graduação adequada. Na própria construção da tese, a oradora busca respaldo argumentativo no lugar da qualidade, quando atribui grande importância a esse programa, isso é natural, pois, a tese encontra-se inserida na postulação dessa ideia.

Em seguida, a oradora desenvolve o seu discurso baseado, nas próprias finalidades do programa de iniciação à docência ressaltando como a dinâmica de trabalho acontecia e como essas experiências eram compartilhadas. Nesse sentido, é ressaltado que o PIBID favoreceu para um relacionamento próximo com o ambiente escolar o que acarretou o desprendimento de algumas dificuldades que poderiam ser encontradas no período do Estágio Supervisionado, assim, percebemos que oradora parte do lugar da qualidade ao atribuir importância positiva as vivências proporcionadas pelo programa. Assim podemos inferir que os alunos Pibidianos possuem menos dificuldades quando irão se submeter ao Estágio Supervisionado, por causa, das experiências escolares proporcionadas pelo PIBID.

Ainda para a oradora o PIBID permitiu o contato com experiências docentes e científicas exitosas, ao ressaltar sobre essa importância do PIBID, a oradora parte do lugar da qualidade, e ao mesmo tempo, que faz uso desse lugar para consolidar a sua tese, a oradora utiliza-se também do lugar da quantidade, ao ressaltar o período em que essas experiências aconteceram. Através disso, Sueli mostra que o PIBID gerou frutos bastantes positivos para sua formação profissional, possibilitando não somente, vivenciar experiências de docências, mas também, o incentivo à produção científica, ao ato de pesquisar. Ao mencionar esses fatos, a oradora tenta

evidenciar a importância do PIBID e assim, sustentar a sua tese principal.

Através dessa construção, percebemos que os principais recursos argumentativos utilizados pela oradora se enquadram dentro do lugar da qualidade, já que ela buscou mostrar a eficiência e qualidade do PIBID, enquanto um programa que possibilitou uma formação significativa, tentando assim evidenciar sua tese principal.

As vivências Pibidianas da oradora Silvana

Antes de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, eu conhecia somente as teorias que um professor em formação deveria saber, porém com as atividades realizadas no PIBID eu pude conhecer de fato a sala de aula e com isso fazer uso da prática enquanto futura profissional da área da docência. Quando estamos na graduação, principalmente na formação para professor, nos deparamos apenas com a teoria.

Ao adentrarmos em um programa como o PIBID temos a oportunidade de colocar em prática aquilo que aprendemos durante nossa formação na universidade. Foi isso que aconteceu comigo, eu pude ter contato com várias salas de aula, com planos de aulas, com projetos. Passei por muitas salas de aula, mas a que mais chamou minha atenção foi a que teve alunos do EJA. Trabalhar com jovens e adultos foi importante para mim, pois tive a oportunidade de conhecer as características desse alunado, suas dificuldades e histórias de vida.

Hoje sinto-me gratificada e realizada por ter participado de um programa que me abriu as portas para conhecer de perto uma sala de aula e também ter dado início a essa profissão maravilhosa que tem por objetivo encaminhar o aluno a ser um ser pensante e buscador de conhecimento.

A oradora, inicialmente ressalta que o PIBID foi fundamental para sua vida, ao possibilitar experienciar vivências que consolidaram sua prática profissional. Assim a partir dessa ideia central, identificamos a seguinte tese: Antes de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, eu conhecia somente as teorias que um professor em formação deveria saber, porém com as atividades realizadas no PIBID eu pude conhecer de fato a sala de aula e com isso fazer uso da prática enquanto

futura profissional da área da docência. Percebemos, a partir da ideia postulada na tese, que a oradora ressalta a importância do PIBID para a sua prática docente, fundamentando-a, na imagem de que o PIBID permite ao graduando o conhecimento da prática docente, enquanto que o curso permite o entendimento das teorias. Para Abreu (1999, p. 116) “Argumentos são razões contra determinada tese ou a favor dela, com vista a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial”.

Para sustentar sua tese, a oradora, primeiramente busca seus argumentos dentro do lugar da essência, sendo o PIBID o modelo de programa adequado para experienciar a prática docente, por isso, é o representante ideal dessa essência. Enquanto, que a graduação é o lugar de aprender as teorias, e neste caso, seria o representante ideal dessa essência, que diz respeito, aos conhecimentos teóricos. Dentro dessa perspectiva, é evidenciado pela oradora a necessidade da interrelação entre as teorias que se aprende nas disciplinas e prática escolar, objetivando mostrar que não existe prática sem teoria ou teoria sem prática, e obviamente, ao fazer isso, a oradora busca sustentar a sua tese.

Nesse sentido, são destacadas, novamente pela a oradora as contribuições do PIBID, por permitir ao graduando do curso de Letras experienciar realidades múltiplas dentro da Educação Básica, a partir da prática docente na sala de aula. A partir dessa ideia, podemos identificar argumentos que se sobressaem do lugar da qualidade, o seguinte trecho evidencia isso: Ao adentrarmos em um programa como o PIBID temos a oportunidade de colocar em prática aquilo que aprendemos durante nossa formação na universidade. Foi isso que aconteceu comigo, eu pude ter contato com várias salas de aula, com planos de aulas, com projetos. Passei por muitas salas de aula, mas a que mais chamou minha atenção foi a que teve alunos do EJA. Trabalhar com jovens e adultos foi importante para mim, pois tive a oportunidade de conhecer as características desse alunado, suas dificuldades e histórias de vida.

Por meio, dos argumentos que se desdobram desse lugar e que se reportam a essa realidade, podemos destacar que a ideia desenvolvida no discurso da oradora se insere dentro de uma perspectiva positiva do PIBID, enquanto um programa institucional, já que, oportuniza ao graduando de Letras colocar em prática as aprendizagens teóricas adquiridas na faculdade, isso dar-se-á, já que, o aluno Pibidiano tem a oportunidade

de vivenciar duas experiências ao mesmo tempo, a teórica e a prática. Ao ressaltar isso, mais uma vez, a oradora tenta dá suporte a sua tese.

Nas palavras finais, a oradora, novamente reitera seu pensamento ressaltando a importância do PIBID e parte mais uma vez do lugar da qualidade, atribuindo a esse programa um teor considerável de credibilidade, observamos isso, no seguinte trecho: Hoje sinto-me gratificada e realizada por ter participado de um programa que me abriu as portas para conhecer de perto uma sala de aula e também ter dado início a essa profissão maravilhosa que tem por objetivo encaminhar o aluno a ser um ser pensante e buscador de conhecimento. Por meio, desse fragmento, percebemos que a oradora/ Silvânia, outra vez, desenvolve seu pensamento fundamentada na sua tese principal baseada na importância do PIBID para sua formação, partindo mais uma vez do lugar da qualidade, sendo o próprio programa representante dessa qualidade experienciadora.

Percebemos que a oradora desenvolve sua construção evidenciando sua tese principal e buscando respaldo em lugares que mostrem efetivamente a qualidade desse programa para sua formação, por isso, que essencialmente ele parte dos lugares da qualidade e da essência para configurar a ideia contida na tese.

As vivências Pibidianas da oradora Ghisleny

No ano de 2014 abriu seleção para alunos participarem do PIBID/LET-RAS, havia alguns requisitos para conseguir a vaga, tais como: nota de desempenho do curso, currículo e entrevista. Após passar pelas três fases, fui aprovada em 3º lugar do total de 20 vagas. Fiquei muito feliz, pois a partir daquele momento teria a oportunidade de adentrar numa sala de aula e poder atuar, mesmo que fosse ao lado do professor titular. Logo quando começou as atividades foram divididas por grupos de cinco pessoas para cada supervisor. Desde então, aconteceram reuniões, planejamentos, e minha primeira experiência foi no Ensino Médio, numa turma de 2º ano. Elaborávamos atividades, planos de aulas, e ministrávamos aulas na referida turma. Foi algo maravilhoso, aprendi muito com a prática do referido supervisor, interagi com os alunos, pude dar aula e realizar o sonho de compartilhar e aperfeiçoar a minha prática. Após isso, tive a oportunidade de estar em outras três salas de aulas, com novos professores supervisores e cada uma

das experiências tanto no Ensino Médio, como no Ensino Fundamental, foram essenciais para a minha formação, não tenho nenhuma dúvida de que participar do PIBID é uma oportunidade única que deve ao máximo ser aproveitada. Pelo menos na minha vida particular, no meu crescimento profissional, o projeto deixou contribuições enormes para o meu currículo. Fiquei como aluna bolsista durante um período de quase três anos. Através dos projetos realizados com o PIBID em sala de aula, os alunos sentem-se mais preparados, por exemplo, para interagir, dizer o que pensam ou até mesmo produzir e compartilhar os talentos que são sendo descobertos no percurso. A presença do PIBID na escola tem contribuído positivamente para todos os que têm a oportunidade de conhecê-lo e de participar das atividades propostas, uma vez que o objetivo é sempre associar à teoria a prática de uma forma mais dinâmica e atrativa, cessando com a ideia negativa de que a disciplina de português, por exemplo, é algo cansativo e sem sentido. Ao contrário, buscávamos constantemente despertar a imaginação e aflorar as habilidades cognitivas de cada educando. Para desenvolver os aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do educando buscávamos ajudá-lo a identificar e superar suas dificuldades. Dois anos após concluir a faculdade fui convocada numa seleção para professores do Estado do Rio Grande do Norte, para atuar como professora de português em turmas do 6º ao 9º ano. Realmente, todo esforço e experiência adquirida durante a graduação foram essenciais para tais conquistas, pois o requisito para aprovação tratava-se do currículo. Comecei a exercer a minha docência numa escola de rede estadual e com três meses de trabalho surgiu a oportunidade para trabalhar como supervisora do PIBID. De ex-aluno bolsista, consegui trabalhar como supervisora num período de 1 ano e 6 meses. Recebi em minha sala de aula 3 grupos e cada um com 10 pibidianos bolsistas, foi um desafio e ao mesmo tempo uma experiência extraordinária, ao lado do meu grupo pude executar na escola inúmeros projetos, dividi por grupos e contemplei todas as turmas que ensinei 6º ao 9º ano, realizamos várias atividades e com a ajuda deles em minha sala de aula pude trabalhar de uma forma mais minuciosa as dificuldades encontradas nas respectivas turmas, com muito empenho fizemos projetos de incentivo a literatura, trabalhamos muita produção textual e obtivemos resultados excelentes, os quais notamos a gratidão dos que compõem a instituição da parceria entre escola e uni-

versidade. Como já conhecia o funcionamento do projeto facilitou muito o meu trabalho, dei todo suporte aos 30 graduandos do curso de Letras que trabalharam comigo, em conjunto vivemos e aprendemos, compartilhamos e lutamos para inserção de conteúdos que despertassem e incentivassem os educandos a buscarem nos estudos um futuro de qualidade. Os resultados comprovam que o PIBID, tem fundamental importância na inserção cotidiana e tem realizado um papel bastante relevante, pois, a cada fase vivenciada, sentia-me completa, compreendendo com outro olhar os desafios da educação. Somos responsáveis por transformar e formar educandos que prossigam. A cada nova experiência, minha perspectiva de mudança, coragem de crescer, aumentava. O desejo de contribuir com os alunos, de motivá-los a estudar, a participar, é um dever que cumpro a cada aula, vejo o PIBID, como ferramenta disposta a novos desafios e horizontes, como uma chave para o aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Inicialmente, a oradora constrói o seu discurso centrado em acontecimentos sobre o ingresso no PIBID e a dinâmica de trabalho efetuada no programa, nessa conjuntura, identificamos a seguinte tese: O PIBID é uma oportunidade única que deve ao máximo ser aproveitada. Ao edificar essa tese a oradora desenvolve toda uma construção argumentativa que se volta para afirmá-la, e diferente das teses anteriormente identificadas, essa não se encontra propriamente no início do discurso, mas existem fatos e acontecimentos acionados antes de sua apresentação que querem realçá-la.

Em sequência, a fim de sustentar a sua tese, a oradora busca argumentos que partem do lugar da qualidade, assim existe o enaltecimento da qualidade desse programa na formação acadêmica do graduando de Letras, o seguinte fragmento expressa isso: Pelo menos na minha vida particular, no meu crescimento profissional, o projeto deixou contribuições enormes para o meu currículo. Fiquei como aluna bolsista durante um período de quase três anos. Também, identificamos no final do trecho que a oradora parte do lugar da quantidade, quando menciona o período de experiências no programa, assim para enaltecer sua tese a oradora parte, primeiramente de dois lugares da argumentação.

Com o intuito ainda de evidenciar sua tese principal, a oradora destaca a importância do PIBID para a instituição escolar e para os alunos da Educação Básica e desenvolve uma construção discursiva, mais uma vez,

baseada no lugar da qualidade, o seguinte trecho mostra isso, vejamos: Através dos projetos realizados com o **PIBID** em sala de aula, os alunos sentem-se mais preparados, por exemplo, para interagir, dizer o que pensam ou até mesmo produzir e compartilhar os talentos que são sendo descobertos no percurso. Por meio desse fragmento, percebemos que a oradora postula no **PIBID** contribuições significativas que favorecem o espaço escolar e os alunos da Educação Básica que participam desse programa, postulando, novamente um ideal de qualidade nas ações desenvolvidas no **PIBID**.

Na sequência, a oradora, novamente parte do lugar da qualidade, ao mencionar que esse programa possibilita contribuições positivas para todos os envolvidos, vejamos isso: A presença do **PIBID** na escola tem contribuindo positivamente para todos os que têm a oportunidade de conhecê-lo e de participar das atividades propostas, uma vez que o objetivo é sempre associar à teoria a prática de uma forma mais dinâmica e atrativa, cessando com a ideia negativa de que a disciplina de português, por exemplo, é algo cansativo e sem sentido. Percebemos que a oradora edifica sua construção discursiva, através de argumentos que mostram a importância do **PIBID** para todos os participantes, evidenciando que esse programa tem uma grande qualidade no que se propõe a fazer, a oradora elenca também, que o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido pelos pibidianos centra-se em metodologias didáticas atrativas que vão de encontro a superar as dificuldades dos alunos, rejeitando as formas de ensinar através de metodologias cansativas e/ou tradicionais, nessa perspectiva a oradora busca também, argumentos que se fundam no lugar da essência, pois postula no **PIBID** o ideal de programa perfeito, sendo esse a essência de um excelente programa.

Em seguida, a oradora reafirma, outra vez, a importância do **PIBID**, quando diz que as experiências vivenciadas no programa a ajudaram a entrar em uma seleção de professor da Educação Básica, já que o programa incentiva, também a produção científica dos graduandos, a partir das realidades vivenciadas no **PIBID** e assim ajuda na construção e melhoramento do currículo, ressaltando isso, a oradora busca subsídios no lugar da qualidade, vejamos o seguinte trecho: Dois anos após concluir a faculdade fui convocada numa seleção para professores do Estado do Rio Grande do Norte. Realmente, todo esforço e experiência adquirida durante a graduação foram essenciais para tais conquistas, pois o requisito para aprovação tratava-se do currículo. Nesse sentido, percebemos que a oradora ressalta

a relevância do PIBID para sua vida profissional ao possibilitar construir através das atividades de pesquisa um currículo eficiente, que lhe deu a oportunidade de conseguir passar na seleção de professor substituto.

Posteriormente, a oradora descreve a sua experiência como professora substituta de Língua Portuguesa e sua condição de professora supervisora do PIBID, na qual, fez uso de várias experiências adquiridas com o programa, possibilitando o desenvolvimento de atividades satisfatórias, tanto com seus alunos da Educação Básica como com pibidianos, assim, a oradora parte mais uma vez do lugar da qualidade, vejamos isso no seguinte trecho: realizamos várias atividades e com a ajuda deles em minha sala de aula pude trabalhar de uma forma mais minuciosa as dificuldades encontradas nas respectivas turmas, com muito empenho fizemos projetos de incentivo a literatura, trabalhamos muita produção textual e obtivemos resultados excelentes. Através desse trecho, percebemos que, as experiências vivenciadas anteriormente como aluna pibidiana a possibilitou trabalhar de uma forma mais significativa, enquanto professora supervisora.

Em um dos últimos fragmentos, a oradora reafirma, mais uma vez, a importância do PIBID dentro dos cursos de graduação e parte dos lugares da qualidade, vejamos isso no seguinte fragmento: Os resultados comprovam que o PIBID, tem fundamental importância na inserção cotidiana e tem realizado um papel bastante relevante, pois, a cada fase vivenciada, sentia-me completa, compreendendo com outro olhar os desafios da educação. A partir desse trecho percebemos que o PIBID é um programa que possibilita vivências significativa e várias experiências prazerosas, nas quais, preparam o graduando para a sala de aula, ainda podemos comprovar esse fato por meio do seguinte trecho: vejo o PIBID, como ferramenta disposta a novos desafios e horizontes, como uma chave para o aperfeiçoamento dos conhecimentos, neste trecho, mais uma vez, a oradora mostra a eficiência do PIBID. Percebemos, que a oradora defende de maneira bem clara a sua tese, baseando-se na importância do PIBID para vida acadêmica.

Observamos que a oradora parte notadamente de uma construção baseada na ideia proposta na tese, por isso, os lugares que parte sobretudo, dos lugares da essência e da qualidade, justamente porque as construções tentam evidenciar a qualidade do programa.

4 Considerações finais

Os resultados de nossa pesquisa apontaram claramente que o PIBID favorece diretamente na formação do graduando do Curso de Letras. Isso é verificado no decorrer de toda a nossa análise, em que os discursos produzidos pelas oradoras, apoiam-se em teses que defendem a importância do PIBID para as suas respectivas formações. Através de nossas análises, também, verificamos que o programa beneficia de maneira próxima, a formação do graduando como pesquisador da área educacional. Isso acontece, pois o aluno bolsista do PIBID, de acordo com os discursos das oradoras, além de ter a oportunidade de pleitear vivências dentro da sala de aula, também, tem a oportunidade de ser incentivado na área da pesquisa, através, sobretudo das realidades que são vivenciadas dentro da Educação Básica e aquelas oriundas do Ensino Superior, já que o aluno/bolsista vivência as duas realidades ao mesmo tempo, a prática e a teórica.

Além disso, percebemos que o PIBID não só, contribui diretamente para a formação do aluno graduando, mas também, colabora abertamente para a escola da Rede Básica de inserção. Isso advém, conforme, os discursos analisados, da própria dinâmica que as ex-pibidianas postularam inserir dentro das salas de aulas, com a proposição de aulas dinâmicas e atrativas que colaboraram para o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. 2ª edição. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico: retórica e argumentação*. Tradução de F. TRINDADE; R. A. GRÁCIO. Porto: Ed. ASA, 1993.

SOUZA, G. S. *A argumentação nos discursos: questões conceituais*. In:

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística

FREITAS, A. C., RODRIGUES, L. O. & SAMPAIO, M. L. P. (Org.)

Linguagem, discurso e 151 cultura: múltiplos objetos e abordagens. Mossoró: Queima-Bucha/Edições UERN, 2008, p. 57-74.

SOUZA, G. S. *O Nordeste na mídia:* um (des)encontro de sentidos.

Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2003.



CAPÍTULO 7

A ARGUMENTAÇÃO EM DISCURSOS DE GESTORES ESCOLARES EM TEMPOS DE PANDEMIA: TESES, VALORES E HIERARQUIAS

Gilton Sampaio de Souza

James Fernandes de Lima

Keila Lairiny Câmara Xavier

Marília Cavalcante de Freitas Moreira

1 Introdução

A educação moldada pelas sociedades, em todas as épocas, contribui para o desenvolvimento humano, social e cultural do seu povo. Sua eficácia está associada às práticas promovidas na escola que oferece, em seu contexto: o instruir, o ensinar e o aprender. Assim, este trabalho discorrerá acerca do cenário educacional, em tempos de Pandemia da Covid-19, tendo por base à Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019 [1958]), a fim de interpretar a argumentação em discursos da equipe gestora de uma escola da rede estadual do Ceará.

Para tanto, ao nos debruçarmos sobre os desafios que caracterizam a educação em tempos de pandemia é que versam as questões que possibilitam a pesquisa. Assim, como questão principal adotamos a reflexão: Como os discursos de gestores escolares apresentam as teses e valores quanto ao contexto pandêmico na educação? E, para que tenhamos um alicerce mais consistente em nossa principal pertinência, destacamos ainda duas questões auxiliares: (i) Que teses estão contidas nos discursos de gestores escolares sobre a educação na pandemia? (ii) Que valores hierarquizados asseguram

os discursos dos gestores escolares sobre o cenário educacional pandêmico?

Partindo do pressuposto de que a argumentação está presente em todos os processos comunicativos, decidimos embasar esta pesquisa nesse campo da linguagem. Objetivamos com este artigo: analisar os discursos de gestores escolares sobre a educação na pandemia visando as teses, os valores e suas hierarquias. Dessa maneira, a fim de que possamos atingir o que pretendemos contamos com as seguintes especificidades: (i) interpretar as teses presentes nos discursos de gestores escolares; (ii) compreender os valores e as hierarquias apontados nos discursos da gestão escolar.

Para tanto, é fundamental pensar que as práticas educativas contribuem diretamente não só para a aprendizagem, mas também para a formação humana de cada indivíduo, seja ele docente, discente, equipe administrativa e/ou membro da comunidade escolar. Outrossim é pertinente saber que a educação só funciona se existir articulação, compreensão e responsabilidade entre as partes. Assim, como a argumentação, a educação só acontece por meio da interação. Dessa maneira, a nossa questão de pesquisa parte da ideia de que seja possível compreender como se dão os trabalhos e os desafios enfrentados, em tempos de pandemia, por gestores de uma instituição de educação básica da rede estadual cearense. A pertinência aplicada neste estudo, envolve, especialmente, a gestão escolar por atender a necessidade de analisarmos os discursos da equipe administrativa da escola em questão.

Desta feita, justificam-se as contribuições deste texto como sendo uma maneira de auxiliar os estudos que visam proporcionar um embasamento para futuras pesquisas que tenham como ponto de partida a argumentação e as reflexões sobre a gestão escolar. Ademais, está escrita oportuniza um compartilhamento da realidade vivenciada por profissionais da educação que ocupam função de gerir instituições de ensino básico. Tendo em vista que toda pesquisa que procure contribuir para o desenvolvimento acadêmico, social e profissional de uma determinada comunidade, esta comunga do mesmo anseio de possibilitar um entendimento acerca do título que se propôs debruçar-se.

1.1 Educação e pandemia

É de conhecimento de todos que a pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), iniciada ainda no ano de 2019, modificou a vida de toda população mundial e que, a partir dessa problemática, todos os campos de atividade humana foram atingidos, fragilizados, formando uma linha tênue na sociedade. Não diferente das demais esferas, a educação foi um dos setores mais atingidos e que tem passados por constantes transformações, uma vez que, a estrutura principal de uma escola não se dá por meio das paredes e suas partes físicas, mas das pessoas.

Por se tratar de um vírus letal e de fácil disseminação, a Covid-19, fez com que milhares de famílias brasileiras fossem submetidas a um processo de isolamento social que afetou diretamente o contato humano entre gestão, professores, alunos e comunidade escolar. Assim, a educação que sempre se reinventa tem aprendido a fazer a diferença, fazendo. Para tanto, o trabalho de todos precisa ser articulado e bem executado e, grande parte desse planejamento, se dá mediante a gestão escolar.

Tomando por base as reflexões elencadas por Santos (2020, p. 45), quando ele profere: “Desde o isolamento social devido à pandemia da Covid-19, muitos têm se preocupado e buscado formas novas de se reinventar na luta constante pela reprodução das condições materiais de existência”. Em comunhão com esse posicionamento, é viável afirmar que as escolas, não em sua estrutura física, mas em sua conjuntura viva, que é formada por pessoas, profissionais da educação, bem como os discentes, toda comunidade escolar, tem se flexibilizado e vivenciado períodos inimagináveis de readaptação.

Durante muito tempo, a educação tem galgado caminhos a fim de atingir metas em seus resultados internos e externos. Desse modo, não diferente das demais instituições educacionais do Brasil e do mundo, as escolas cearenses, que têm se destacado e se tornado referência na aprendizagem do país, também busca caminhos diariamente para que o vínculo com o seu alunado seja profícuo diante de um dos maiores isolamentos sociais da vida humana. Nesse sentido, como parte estratégica a fim de cumprir esse objetivo, os gestores, figuras importantes no currículo de qualquer instituição, têm vivenciado dias inconstantes e que requerem cada vez mais adaptação. A pandemia do Covid-19 está sendo um desafio imposto a todas as esferas sociais, o que não é diferente na educação. Gestores, corpo docente e discente tiveram que reaprenderem a fazer o trabalho, mesmo

sem saber como iniciar. Outrossim, a educação teve o seu trabalho triplicado e realinhado fora da escola, o que apontam várias realidades do país.

Dessa arte, abordar sobre um comparativo sobre a Pandemia do novo Coronavírus e o ensino é uma via que permite uma série de reflexões que desaguiam na condição de orador e auditório, como aspecto central dos discursos que circundam a sociedade. Assim, na próxima seção, será possível discorrer acerca da teoria que abarca este artigo, nela são apresentadas discussões, mesmo que de forma breve, sobre características do discurso, orador e auditório, além de fazer apontamentos aos valores, hierarquias e lugares da argumentação com base na Nova Retórica.

2 Considerações sobre a Antiga e a Nova Retórica

É sabido que a retórica é uma arte antiga e que, em sua trajetória, tem possibilitado o discurso e a interação entre os povos de formas diversas. Sob o mesmo ponto de vista, sendo a retórica a arte do bem falar, ela concerne, desde os gregos mais antigos, que a oratória daqueles que dela se mune seja fortificada. Assim, com várias óticas a respeito dela, essa técnica tem ganhado mais destaque nos estudos da linguagem voltados para o campo da argumentação.

Antes, os professores conhecidos também por sofistas, segundo Abreu (2009 [1999], p. 16) eram “mestres itinerantes que tinham competência para ensinar essa arte”, ou seja, eles vendiam as técnicas argumentativas a fim de que as pessoas pudessem vencer os debates impostos pelo regime do século. Homens da sabedoria, os principais Sofistas foram Córax, Górgias e Protágoras. Só depois, Sócrates e Platão se posicionaram contra a prática dos professores da retórica. De acordo com os estudos de Araújo (2019, p. 2), Platão apresentava uma crítica severa aos ensinadores do uso da retórica quanto “a falta de rigor, de propriedade, a fragilidade dos argumentos que visam apenas a persuasão”.

Mais adiante, estudiosos como Aristóteles foram ganhando espaço ao se posicionarem com relação à retórica, o que ficou representada por ele como sendo a que defende que o sujeito que tenha a capacidade de compreender aquilo que lhe foi posto sabe lidar com o raciocínio produzido pelo o que discursa. Reboul (2004, p. 24), aponta que, para Aristóte-

les, a retórica “[...] não se reduz ao poder de persuadir [...] no essencial é a arte de achar os meios de persuasão que cada caso comporta”.

Diante do exposto, conforme Mateus (2018, p. 15,16):

A Retórica foi usada por homens e mulheres de todo o mundo, e em todas as épocas, para partilharem fazerem aceitar as suas ideias, desde Péricles ou Cícero na Antiguidade Clássica, passando por Santo Agostinho, na Idade Média, Martinho Lutero no séc. XVI, até Kate Sheppard, Franklin Roosevelt, Winston Churchill, Martin Luther King, Margaret Thatcher, Nelson Mandela, no Séc. XX ou Barack Obama, no séc. XXI.

E embora a retórica tenha sido muito utilizada em distintos contextos importantes da história humana, nem sempre ela teve consistência. Ou seja, abordar sobre a retórica é recorrer aos estudos que priorizam a linguagem, pois, em comunhão com os estudos de Pinto (2019):

Na Idade Moderna, a retórica como arte argumentativa, começou a ser completamente desacreditada (principalmente depois de Descartes). Se desenvolve aí o discurso científico para o qual não se trata de convencer ninguém, mas de demonstrar os fatos, dados, provas, evidências.

Para tanto, após essa discussão, no século XX, a retórica ganha um redirecionamento, aqui não era mais sustentável partir das mesmas premissas e pensamentos dos estudiosos de outra. A retórica teve um período de grande acessão, contudo no século XX com descartes que propunha uma retórica do silogismo matemático a mesma cai em desuso. Depois surge a Nova Retórica, que em contrapartida aos modos anteriores visa a adesão dos espíritos, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019 [1958].)

2.1 Tecendo sobre as teses, os valores e as hierarquias na Nova Retórica

É sabido que todo processo comunicativo, além de conter significado, em sua estrutura existem técnicas argumentativas que fazem com

que ocorra uma adesão por parte do auditório. Assim sendo, como é de interesse deste projeto desenvolver estudos alicerçados na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019 [1958]) tenta-se aqui discorrer sobre os conceitos das categorias que se propõem analisá-las.

Indubitavelmente, as teses são de suma importância para que o discurso se estabeleça, pois, é a partir da ideia central que se consegue promover ou defender o que se pretende levar ao conhecimento do outro. Cotidianamente se fazem presentes nos discursos dos oradores, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019 [1958]. p. 325): “Qualquer argumentação, para ser eficaz, deve apoiar-se em teses admitidas pelo auditório”.

Nesse sentido, as teses são classificadas como sendo principal, quando a defesa do orador se centraliza a partir do que foi proposto; e como sendo de ancoragem, quando o discurso reforça a tese principal. Prosseguindo com essa discussão, torna-se importante frisar que, conforme Costa (2020, p. 124) o seguinte posicionamento:

O termo que em si tem uma carga semântica forte e está quase sempre associado aos chamados textos dissertativo/argumentativos, que podem ser de diferentes gêneros, entre eles o artigo de opinião, a redação de vestibular, o ensaio e a resenha crítica, dentre outros [...].

Portanto, esse pensamento expõe de forma prática como a tese pode ser apresentada no dia a dia. Dito isso, uma outra técnica argumentativa fundamental para fortalecer o discurso se dá por meio dos valores. Os valores, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019 [1958].) apontam como sendo divididos em dois planos: concretos e abstratos. Desse modo, para Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2019 [1958]. p. 84): “[...] a existência dos valores, como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir, é vinculada à ideia de multiplicidade dos grupos”. Ou seja, se alguém, em uma roda de amigos puxa a discussão de que a justiça é algo que deve assistir a todos sem distinção, muito certamente os que estão a sua volta hão de concordar com esse posicionamento. Contudo, se após a essa explanação, acontecer de alguém ser beneficiado com algo que os demais não sejam, o conceito de justiça elencado outrora já não terá a mesma aceitação. Isso ocorre, pois, uma coisa é o valor está em sua abstração; outra é na sua

concretude. Como afirma Abreu (2005 [1999]. p. 77): “Os valores de uma pessoa não têm, obviamente, todos eles a mesma importância [...]”.

A hierarquia por sua vez, funciona como um processo ordinal que, por parte do orador, dentro do seu discurso, em comunhão com auditório, deve defender aquilo que é mais importante, que pela ótica das partes expressa mais relevância. Assim sendo, as hierarquias são fundamentais em um discurso, pois, conquanto sejam subjetivas, são elas que ajudam ao orador a organizar as prioridades, durante a sua explanação para com o auditório. Igualmente, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019 [1958]. p. 90): “a argumentação não se dá apenas por meio dos valores concretos e abstratos, mas também nas hierarquias”.

Para tanto, tendo se debruçado sobre a discussão teórica que abarca este projeto, na próxima seção pretende-se desenhar, mesmo que sorrateiramente, o processo de execução desta pesquisa.

3 Os caminhos para a pesquisa

Sabemos que a educação é a força motriz para o desenvolvimento do país e que, mesmo com as adversidades, as escolas brasileiras se reinventam e fazem com que os alunos sejam assistidos nas mais diversas circunstâncias. Partindo dessa afirmativa, nossa pesquisa buscou obter informações com os gestores de uma das escolas cearenses, a E.E.M. Enéas Olímpio da Silva pertencente ao município de Iracema - Ceará, sobre como tem sido a reorganização do ensino, por exemplo, das práticas em tempos de isolamento social.

A Covid-19 não é a primeira peste que assola a humanidade, contudo o foco deste estudo se vale desse cenário uma vez que ele, além de configurar os dias atuais, muito possibilita discussões de diversas realidades da educação brasileira. É possível enfatizar em um discurso muito coloquial que, a pandemia fez com que os professores aprendessem a trocar a roda do carro com ele em movimento. Este dizer retrata bem como as instituições de ensino tem desenvolvido estratégias para que a aprendizagem, com limitações, não deixasse de chegar ao discente que dela precisa para continuar seu processo de aprendizagem.

A educação básica e as universidades se deram como barreiras ao negacionismo e, principalmente desafios contínuos impostos pelas hierarquias

governamentais. Isso implica diretamente para a condição de uma boa aplicação dos recursos utilizados pela educação a fim de melhor desenvolver o que lhe cabe: transformar o cenário social por meio do ensino gratuito e qualidade.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos apontam para uma pesquisa de abordagem qualitativa, que possibilita a descrição de problemas sociais, educacionais com ênfase nos sujeitos, Cardano (2017). Para a construção do corpus, criamos um arquivo, um questionário semiestruturado, contendo uma pergunta central e enviamos, de forma remota, à equipe gestora da E.E.M. Enéas Olímpio da Silva. Nesse documento, o diretor e os coordenadores puderam ressaltar as suas vivências tendo em visto o contexto pandêmico, a partir da ótica educacional, haja vista que as escolas seguiram abertas e trabalhando, conquanto sem alunos na modalidade presencial. Assim sendo, priorizamos os seguintes passos: construção do questionário, envio para a escola participante, leitura e devolutiva, análise dos discursos dos gestores, conclusão.

Ainda, em decorrência as recomendações éticas nas pesquisas, nossos colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e terão suas identidades preservadas.

4 Analisando os discursos

Os discursos a serem analisados são da equipe gestora de uma escola da rede estadual do Ceará. Essa instituição atende ao público do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, torna-se importante frisar que, durante a Pandemia da Covid-19, as escolas passaram a funcionar por meio do ensino remoto, o que modificou o cenário da aprendizagem no país e no mundo. Assim sendo, os discursos vão responder como foi o enfrentamento, nesse contexto de isolamento social, para como o desafio de fazer chegar os conteúdos aos discentes matriculados na instituição? A partir das respostas recebidas apresentamos os excertos, dos quais buscamos analisar as teses, valores e hierarquias presentes nos discursos.

Excerto 01

Os maiores desafios enfrentados foram com relação ao distanciamento social. Ou seja, as aulas tornaram-se remotas, alunos que não tinham internet, e/ou computadores ou celulares e a situação

socioeconômica que se agravou com a pandemia, sendo que muitos alunos necessitaram trabalhar para poderem ajudar as suas famílias. Sendo assim, tornou-se muito difícil o acompanhamento das aulas e atividades por parte dos alunos. (GESTOR 01)

No primeiro excerto o orador/gestor, elenca uma tese principal baseada na ideia de que as aulas no período remoto foram regadas de grandes desafios: o isolamento social, uma vez que a falta de acesso às novas tecnologias foi um dos maiores entraves para o ensino acontecesse de forma mais assertiva. Nesse contexto, o orador/gestor ao construir seu discurso tenta reafirmar valores concretos que buscam realçar a ideia proferida e defendida na tese principal.

Os valores concretos manuseados pelo o orador foram: o valor do desafio, atrelado no discurso ao ensino remoto; o valor do trabalho colocado no discurso com umas das dificuldades encontradas no ensino remoto, já que muitos alunos pela condição social que também assola o país se veem obrigados a abandonar o espaço escolar para trabalharem e ajudarem no sustento do lar; o valor da família, quando o orador coloca que eles trabalham para ajudar aos seus familiares; o valor difícil, quando no discurso o orador ressalta que o trabalho no período remoto foi muito difícil.

Diante desses valores, é possível ressaltar que o valor do desafio é o valor que se encontra em superioridade ao demais na escala hierárquica do orador, justamente, porque a ideia defendida na tese principal do orador/gestor é centrada na dificuldade do ensinar no período remoto ou seja, no desafio que professor/gestão, aluno e família precisaram enfrentar nesse período. Vejamos o discurso do nosso segundo orador/gestor sobre o ensino no período remoto.

Excerto 02

O maior entrave é saber se o aluno está de fato aprendendo. Embora se tenha todo um planejamento e uma vasta ativa por parte da escola, ainda fica a incógnita de qual o caminho esse educando está seguindo. É difícil não ter aquela parceria que tínhamos no presencial, pois, por mais que seja inevitável esse contexto em que estamos inseridos, é mais sofrível saber que muitos dos nossos alunos não têm acesso às ferramentas que viabilizam o nosso contato. (GESTOR 02)

O orador/gestor diferentemente do primeiro excerto, esse constrói seu discurso baseado em uma tese que expressa que para ele a maior dificuldade é justamente saber se os alunos estão aprendendo, mesmo que a escola possua um planejamento adequado para tentar minimizar os desgastes ocorridos, durante o período em que as escolas estavam fechadas. O orador/gestor elenca os seguintes valores concretos: aprendizagem e sofrimento.

O primeiro valor o da aprendizagem é o destaque na construção do orador, já que a tese se encontra centrada nessa ideia, então é justamente ele que se encontra em maior hierarquia na construção do discurso. O valor do sofrimento é colocado no discurso para mostrar que esse período é muito incerto no que diz respeito a aprendizagem dos alunos, principalmente para aqueles que não acesso as ferramentas digitais.

Desse modo, o discurso em questão parte também do ponto de vista de que a pandemia tem impactado de forma muito brusca à educação e que existe um entrave que inviabiliza um acompanhamento mais de perto aos educandos. Vejamos o terceiro gestor/ orador o que diz sobre esse período de aulas remotas no contexto da pandemia.

Excerto 03

Todos estiveram, e continuam, muito atentos aos alunos, com foco na busca ativa, ou seja, ninguém pode ficar para trás. Sempre estamos ouvindo os estudantes, professores e as famílias. Essa está sendo uma oportunidade (de maneira forçada) para repensarmos a construção do saber, de novos conhecimentos. (GESTOR 03).

O orador/gestor nos apresenta um discurso que tem por base uma tese principal que o período remoto, requer de toda a gestão e todo o corpo docente da instituição uma atenção contínua aos alunos, pois como já fora supracitado, o isolamento social fez com que os vínculos criados, durante anos, fossem abalados fazendo com que toda a equipe intensificasse na busca ativa a fim de não perder os seus discentes.

Nesse sentido, o orador/gestor contempla em seu discurso alguns valores concretos que buscam realçar a tese principal. O primeiro dele é o valor concreto da atenção, colocado no discurso para ressaltar que todos os docentes de sua escola são atentos no processo de busca ativa aos alunos. Depois, o valor elencado é o da família, já que o orador coloca que

neste período remoto a escola ouvi muito os familiares dos seus alunos. Nesta construção o valor em destaque é o valor concreto da atenção. Em suma, tendo sido analisados os discursos, no próximo tópico, serão tecidas algumas considerações sobre a pesquisa que resultou no artigo.

5 Algumas considerações

Este texto, durante a sua construção, possibilitou perceber que os estudos da argumentação são de extrema relevância para as pesquisas que se debrucem na área da linguagem, pois a partir das categorias analisadas conseguimos compreender de forma mais profícua como tem sido o enfrentamento da pandemia pela educação. Embora tenha sido campo de pesquisa apenas uma escola, os discursos dos gestores condizem com a realidade de muitos lugares do país e nos fizeram refletir sobre as dificuldades e desafios enfrentadas pela escola, alunos e suas famílias, mostrando principalmente que o avanço da educação, está relacionado ao avanço social e econômico dessas famílias, pois o isolamento imposto pela pandemia se intensificou pela falta de acesso aos meios digitais de comunicação, expondo a dura realidade que escancara o nível de dificuldade vivido pelos alunos de escola pública.

Dessa forma, é possível dizer que o trabalho em questão não contribui só para os estudos da argumentação, mas aponta resultados para as investigações que visem a educação e busquem escritas sobre o contexto educacional vivenciado neste período. Assim sendo, esta pesquisa possibilita que trabalhos futuros que partam da mesma perspectiva possam tê-lo como base com a finalidade de oportunizar alguns direcionamentos.

Referências

ABREU, A. S. *A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ARAÚJO, M. C. A. *Platão, a Dialética e a Retórica: Relacionando com o Ensino de Filosofia*. Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística
Ciências (CONAPESC).

CARDANO, Mario. *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Sociologia)

MATEUS, S. *Introdução à Retórica/ Marcos Aurélio de Lima*. – Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2018.

LEITE DA COSTA, R. *Pau dos Ferros-RN em processos argumentativos de discursos fundantes: da gênese à evolução de um município*. / Rosa Leite da Costa. - Pau dos Ferros - RN, 2020. 367p.

PERELMAN, C.; OLBRECHETS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3ª edição. 3º tiragem. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo. SP; 2019.



CAPÍTULO 8

UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Antônio Rafael de Queiroz Lima
Helen Flávia de Lima
Francisco Gomes da Silva

1 Introdução

Segundo Moran (2018, p.10) “hoje professores e alunos têm a seu alcance espaços múltiplos de experimentação no seu celular, com múltiplos aplicativos para todas as finalidades possíveis [...]”. Essa afirmação torna-se ainda mais pertinente ao se observar a presença do celular no cotidiano de jovens e adolescentes, bem como a inserção desse aparelho no ambiente escolar, tudo isso em virtude dos inúmeros recursos oferecidos. Ademais, em virtude dos constantes avanços tecnológicos, os celulares apresentam características cada vez mais atrativas ao público infanto-juvenil e essa adesão à tecnologia reflete também na escola, onde os estudantes desenvolvem a interação social e influenciam na disseminação destas potencialidades do celular.

Entretanto, não são apenas os jovens que detêm interesse por esse aparelho, justamente por causa das suas funções e possibilidades oferecidas, a educação tem demonstrado uma abertura para inserção dessa tecnologia na sala de aula. O fato de o celular ser objeto presente na realidade dos jovens impulsionou o surgimento de um novo pensamento sobre ele, tendo em vista que os recursos oferecidos pelo aparelho estarão acessíveis também ao professor em sala de aula. Em consonância

com este aspecto, Moran (2018, p. 10) evidencia que “a sala de aula assim se transforma em espaço de pesquisa, ex-perimentação, produção, apresentação, debate e síntese”. Dessa forma, o celular deixa de ser apenas um recurso tecnológico e assume também o papel de recurso didático ao auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Em face ao exposto, o objetivo geral desse estudo é mapear as produções acadêmicas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre a temática, o uso do celular como recurso didático em sala de aula. A metodologia utilizada neste trabalho constitui-se do tipo Pesquisa Estado do Conhecimento, que se configura como pesquisa realizada em apenas um banco de dados. Para isso, antes de iniciar o levantamento dos dados na plataforma da Capes, foi necessária a definição de descritores que auxiliaram o refinamento da pesquisa e permitiram identificar as produções diretamente ligadas à temática em estudo. E, posteriormente, procedeu-se a análise de dados.

Esta pesquisa, portanto, tem como base de sustentação teórica os estudos de Vasques e Lima (2016), Tavares (2015) e Nagumo (2014) que individualmente constitui-se como bússolas norteadoras de novos estudos na área de tecnologia e educação, especificamente no que concerne ao uso do celular enquanto recurso didático na sala de aula.

2 Tecnologia na sala de aula

Segundo Braga (2013, p. 59) “não é a incorporação das tecnologias que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs”. Sob esse enfoque, torna-se evidente a necessidade de adequação das tecnologias existentes na escola à realidade expressa em seu cotidiano. Esse processo de identificação da realidade faz com que se identifiquem as potencialidades das ferramentas que a escola já possui, tendo em vista que o celular é uma delas e, em grande parte, o aluno é possuidor, porém não usufrui deste para fins formativos. Logo, isso se torna perceptível à luz das considerações de Moran (2018, p. 9) ao afirmar que “[...] o que faz a diferença não são os aplicativos em si, mas esta-rem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma

mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar”.

O celular, por ser um dos equipamentos tecnológicos mais acessíveis, é utilizado por muitos adolescentes, que são beneficiados pelos recursos oferecidos, como redes sociais e aplicativos de bate-papo, por exemplo. Por outro lado, justamente essas funções mais atrativas aos adolescentes são descartadas pela escola quando se trata do ambiente de sala, por serem evidenciados como elementos de distração durante a aula. Sobre isso, Moran (2018, p. 9) destaca que “as tecnologias atrapalham quando nos distraem, nos tornam dependentes ou são utilizadas sem explorar todo o potencial criativo e colaborativo”. Em relação a essa distração, Nagumo (2014) aponta dois fatores de influência na ocorrência de transgressões no uso do celular: o tempo livre na sala de aula ou estarem entediados com as aulas.

Diante destas situações, essa discussão emerge na atualidade evidenciando ainda mais o debate sobre tecnologia e educação, indicando também a necessidade de serem encontradas alternativas para utilização da tecnologia na escola de forma eficaz. Considerar não só aquela usada pelo professor, mas também a tecnologia trazida pelo aluno, como é o caso do celular. Nagumo (2014, p. 6) em seu estudo aponta que “o uso inteligente da tecnologia na escola pode propiciar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e interessante aos alunos.”.

Propostas como essa supracitada são vistas como utópicas, contudo, estudos comprovam resultados positivos, alcançados com o uso do celular em sala, por meio de experiências realizadas em escolas de muitos estados brasileiros, dentre estes, o Rio de Janeiro, onde o celular é proibido. Nesse estado, Tavares (2015, p.210) desenvolveu seu estudo com o uso do aplicativo DUOLINGO e constatou que “houve uma maior interação entre os alunos, um maior interesse no conteúdo proposto o que acabou gerando melhor aprendizagem”. A autora ainda destacou em seu texto que “conhecer e analisar o uso de um aplicativo que possibilite reunir conteúdo e prática para o aprendizado, visando ao aprimoramento na educação, como facilitadores dentro do processo ensino aprendizagem nos auxilia com a mudança de metodologia na educação” (Tavares, 2015, p.210).

Nesta perspectiva da tecnologia aliada à educação, Vasques e Lima (2016) desenvolveram estudos com a aplicação de uma ação pedagógica a partir do uso do smartphone na construção de um Blog, com o objetivo de alcançar a aprendizagem dinâmica e significativa. A

proposta foi promover o estudo da Filosofia de modo transversal às outras áreas do conhecimento em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Em relação aos resultados alcançados, os autores destacaram que “[...] foram importantes para a reflexão do exercício da ação docente, no que tange à utilização das tecnologias como potências do processo de ensino-aprendizagem” (Vasques & Lima, 2016, p. 31).

Corroborando com as ideias de Tavares (2015) e Vasques e Lima (2016), o autor Leopoldo (2004, p.13) destaca que “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógicas”. Dentre estas atividades, destacam-se aquelas em que o celular passa a ser uma ferramenta didática, rompendo com a ideia de que o livro didático seja o único recurso aliado ao trabalho do professor.

Frente ao exposto, fica explícito de que vivemos um momento importante na área da educação para aceitar as inovações tecnológicas, especificamente o celular na sala de aula. Martins (2011) afirma que muitos professores enfrentam hoje o desafio de ministrar aulas com os atrativos cada vez mais presentes dos celulares nas mãos dos estudantes. Mas este pensamento pode se romper quando perceberem que “[...] a utilização desses aparelhos para fins didáticos pode ser um meio de dar vazão ao desejo dos alunos de utilizar seus celulares a partir de um trabalho direcionado pelo professor” (Nagumo, 2014, p.72).

3 Metodologia

Para que as pesquisas científicas sejam desenvolvidas é necessário inicialmente que o pesquisador tenha conhecimento sobre o tema a ser estudado; ou seja, o pesquisador não parte de algo totalmente novo. Neste estudo, por exemplo, algumas inquietações nos motivaram a pesquisar sobre o uso do celular em sala de aula, porém buscou-se trilhar um novo percurso investigativo, não se limitando apenas discutir o tema, mas também investigar outras pesquisas decorrentes da mesma problemática. Portanto, o conhecimento produzido na área de concentração do tema se constitui como peça fundamental nes-

ta pesquisa. Justamente essa produção será objeto dessa investigação.

O tipo de pesquisa que desenvolvido neste estudo assemelha-se ao do tipo “Estado da Arte” em que objetiva coletar informações em vários bancos de dados, tais como: periódicos, anais de congressos, repositório da Capes entre outros. No entanto, essa pesquisa tem a amplitude menor em relação a estes bancos. Este tipo de estudo “que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado estado da arte” (Romanowski, 2006, p.40).

A partir do que é proposto no Estado do conhecimento, o banco de dados escolhido para esta pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e a escolha deve-se a diversidade de estudos contidos em sua plataforma, dos mais antigos aos mais atuais. Bem como, pelo reconhecimento deste enquanto referencial da pesquisa científica nacional. Posteriormente, foi realizado o levantamento de estudos correlacionados ao tema dessa pesquisa, ou seja, “o celular como recurso didático em sala de aula”. Ao realizar a leitura dos resumos, fomos norteados pelas seguintes categorias de análise: as práticas de ensino adotadas com o uso do celular e as disciplinas que também utilizaram o celular como recurso didático. Deste modo, conseguimos mapear o tema em estudo, como exposto no item seguinte.

O acesso à plataforma da Capes ocorreu no período de abril a junho de 2019 e, para que os dados fossem coletados, foram definidos os descritores correlacionados ao tema do estudo. Constituindo um total de quatro descritores. Este recurso foi essencial na delimitação da amplitude da pesquisa, haja vista a quantidade de produções publicadas na plataforma da Capes. A seguir foram apresentados os descritores utilizados e entre parênteses o resultado de cada busca. “Celular como recurso didático” (3 trabalhos), “celular como ferramenta didática” (2 trabalhos), “celular em sala de aula” (13 trabalhos), “celular na escola” (9 trabalhos), totalizando 27 produções.

Frente a este resultado, foi construída a tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1 – Produções encontradas relacionadas ao tema em estudo - 2012-

Descritores:	2018						
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Celular como recurso didático	-	-	-	-	-	1	2
Celular como ferramenta didática	-	-	-	-	1	-	1
Celular em sala de aula	-	1	-	3	2	3	4
Celular na escola	1	-	2	2	2	1	1

Fonte: Com base nas constituições de dados dos autores (2019)

A tabela 1 representa todas as produções identificadas para cada descritor, porém foi possível perceber três ocorrências que reduzem essa quantidade. O trabalho de Shmitz (2016) se repete em dois descritores, sendo esta repetição desconsiderada. Outra ocorrência refere-se à dissertação de 2012, que é anterior ao formato da plataforma sucupira, ferramenta criada em 2014, a fim de facilitar a coleta e análise de informações relacionadas a Capes, ou seja, a plataforma não disponibiliza o resumo nem tampouco a produção para análise. Por fim, foram identificados dois trabalhos com título, ano de publicação e universidades similares, diferenciando-se apenas no sobrenome do autor. Constatou-se que se tratava de falha de publicação na plataforma. Inclusive, em apenas uma das produções, o link de acesso leva ao trabalho original. Dessa forma, contabilizamos um total de 24 pesquisas.

Dessas produções apresentadas, após a leitura criteriosa dos resumos, identificou-se um quantitativo de 13 dissertações que não evidenciavam o uso do celular em uma disciplina específica e apresentaram uma discussão acerca da liberação/proibição do uso, fatores políticos da gestão escolar, relação docente/discente e outras questões que não se inserem no âmbito deste estudo. Por esse motivo, essas dissertações não foram objeto de análise nesse estudo.

As produções analisadas constituem um total de 11 estudos no âmbito do Mestrado e do Doutorado, que se dividem em um período de tempo de 5 anos, especificamente de 2013 a 2018 e concentram-se nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Linguagens.

4 Resultados e Discussões

O resultado foi apresentado e discutido a seguir por meio de quadro, gráfico e tabelas.

Quadro 1: Produções analisadas neste estudo de 2013 a 2018.

Ano	Título da Produção	Autor	Modalidade
2013	Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública	COSTA, Giselda dos Santos	Doutorado
2015	O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimidiáticos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula	ARANTES, <u>Clecia</u> de Vasconcelos	Mestrado
2015	O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental	ANASTACIO, Juliana Machado	Mestrado
2016	O uso do telefone celular com o aplicativo <u>whatsapp</u> como ferramenta de ensino de matemática	SCHMITZ, Neuri	Mestrado
2016	O uso do celular em sala de aula: atividades de matemática para o ensino médio	MADURO, <u>Rosiany Maria Riker</u>	Mestrado
2017	Celular em sala de aula: de vilão à solução – construção de atividades no contexto CTS	SOUZA, Sergio Henrique de	Mestrado
2017	Sequência didática para ensino e aprendizagem de oscilações e ondas por meio do estudo do telefone celular com enfoque CTS.	NETO, <u>Antonio Pereira Siqueira</u>	Mestrado
2018	Práticas digitais na escola: entre vetos e incômodos – <u>as</u> experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas em Escolas Estaduais de São Leopoldo	KERN, <u>Eduarda Bonora</u>	Mestrado
2018	Celulares em sala de aula: Uma sequência didática para o Ensino de Astronomia em uma escola da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul.	PEDREIRA, <u>Suintila Valino</u>	Mestrado
2018	Aprendizagem móvel em espaços educativos: uso do celular no contexto do ensino fundamental II	AREIAS, George Bassul	Mestrado
2018	<u>Tic</u> e a matemática: implicações no processo de ensino-aprendizagem – a produção de vídeo-experimentos por alunos do ensino médio na cidade de Santarém.	BORGES, Andrei Alan Bento	Mestrado

Fonte: (Elaborado pelos autores, 2019).

Os dados coletados na plataforma levam a diferentes reflexões. Por isso, foram discutidos alguns dados identificados e na sequência foram tratadas as categorias de análise previstas para este estudo. Sobre os tipos de produções, sendo elas Tese e dissertação, constatou-se que apenas uma do tipo tese foi identificada, justamente a produção mais antiga. A partir desta observação, pode-se constatar na ausência da temática em estudo nas pesquisas atuais dos programas de doutorado. Por outro lado, verificou-se uma situação oposta quando foram analisados os estudos no âmbito do mestrado. Sobre isso, o gráfico 1 representa as produções desenvolvidas nesta modalidade.

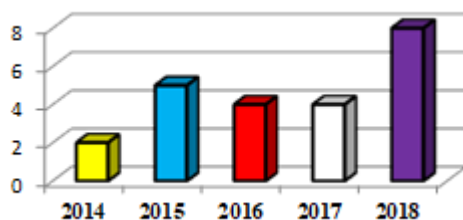


Gráfico 1: produções desenvolvidas no mestrado de 2014-2018 Fonte: (Elaborado pelo autor, 2019)

O gráfico também aponta o aumento no número de estudos sobre o celular como recurso didático nos cursos de mestrado. De 4 produções nos anos de 2016 e 2017 para 8 em 2018. Esses dados podem representar não só a maior preocupação nas discussões sobre tecnologia móvel, especificamente o celular, mas também a intensificação do seu uso na educação, confirmando a emergência do tema na atualidade, mesmo que este ainda represente um número muito inferior a outros temas amplamente estudados no âmbito acadêmico.

Sob a mesma perspectiva, discutimos a seguir sobre as categorias de análise que foram propostas, sendo elas: as práticas de ensino adotadas com o uso do celular e as disciplinas que utilizaram o celular como recurso didático. Primeiramente, identificou-se o uso do celular em diferentes práticas de ensino. Como se pode constatar em 11 produções de diversas áreas do conhecimento, sendo a área de ciências exatas detentora de maior destaque. A justificativa para esta constatação pode ser encontrada ao analisarmos as áreas de conhecimento nas quais o uso do celular foi desenvolvido.

Veja na tabela 2, apresentada seguir, as produções apresentadas por disciplinas no período de 2013 - 2018.

Tabela 2 – Produções por disciplinas específicas - 2013-2018

Disciplinas:	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Matemática	-	-	-	2	-	1
Física	-	-	-	-	2	-
Língua Portuguesa	-	-	2	-	-	-
Língua Inglesa	1	-	-	-	-	-
Geografia	-	-	-	-	-	1
Ciências	-	-	-	-	-	1
Sociologia	-	-	-	-	-	1

Conforme está indicada na tabela 2, a disciplina de matemática concentra três propostas didáticas com o uso do celular. Porém, cada uma delas possui suas peculiaridades. Em 2016, por exemplo, Schmitz (2016) desenvolveu seu estudo de campo acompanhando dois grupos de WhatsApp de uma turma de terceira série do Ensino Médio que utilizaram o aparelho como ferramenta de estudo de Matemática, com o objetivo de identificar elementos que justificassem o uso didático dos smartphones. No mesmo ano, Maduro (2016) ofereceu uma alternativa de abordagem de conceitos matemáticos por meio de uma sequência de atividades que utilizavam o Software FreeGeo, calculadora e internet como fonte de pesquisa; essa proposta de Maduro (2016) visava à aprendizagem e tornar as aulas mais dinâmicas.

As duas pesquisas citadas evidenciaram o uso do celular por meio de aplicativos e tiveram propostas semelhantes no que diz respeito ao ensino; ambas buscaram incluir a ferramenta eletrônica no processo de ensino-aprendizagem. A diferença entre as práticas utilizadas decorre da especificidade do próprio aplicativo usado no caso do WhatsApp e do FreeGeo, aplicativo que oferece inúmeros recursos para o trabalho com geometria, álgebra e estilística.

A terceira proposta didática aplicada por Borges (2018) partiu da reflexão sobre a importância das TICs como ferramenta de ensino nas aulas de matemática e física e, dividida em três abordagens, sendo as duas primeiras: pesquisa bibliográfica e análise, respectivamente, esta proposta culminou com a produção e exibição de um vídeo sobre todas as fases do projeto, sendo esta a terceira abordagem. Nessa proposta de Borges (2018) o celular é o elemento essencial de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, justamente por garantir a execução da terceira fase da proposta.

Diante dessas três produções na disciplina de matemática, percebeu-se que a utilização do celular como recurso didático ganhou destaque principalmente na prática de ensino da proposta por Maduro (2016) que propôs a utilização de um software criado para uso na própria disciplina. Nas propostas de Borges (2018) e Schmitz (2016) foram utilizados recursos auxiliares ligados à comunicação, que facilitam a interação entre envolvidos, no caso do uso do WhatsApp e a produção do vídeo no estudo de Borges (2018).

Sobre a disciplina Física, identificaram-se duas dissertações que

apresentam propostas didáticas com o uso do celular, ambas de 2017. Na primeira, de Neto (2017), a partir das informações contidas no próprio resumo, observa-se que o autor objetivou analisar os resultados da aplicação de uma sequência didática que tinha como tema central a vinculação do celular como recurso didático para o ensino e a aprendizagem de física, com atividades de leitura, interpretação de texto, resolução de exercícios e experimentação por meio de simulações da disciplina. O mesmo processo pode ser identificado no estudo de Souza (2017), no qual foram propostas atividades, com enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade, baseadas na abordagem de conceitos físicos mediada pela utilização dos recursos presentes nos aparelhos celulares.

Por último, relacionando ao ensino de ciências, em sua pesquisa, Pereira (2018) também se utilizou de proposta de sequência didática para o ensino de conceitos de Astronomia, utilizando o celular. Constituem-se como práticas atrativas para o aluno e podem influenciar decisivamente em sua aprendizagem. Essa observação pode ser feita quando foi identificada a utilização de aplicativos presentes no cotidiano desses alunos, como é o caso do WhatsApp, bem como da gravação de vídeo por exemplo.

Sob este mesmo enfoque, Costa (2013), investigou o uso do celular na aula de língua inglesa e buscou identificar a melhor maneira de se proporcionar o letramento visual crítico com ajuda dos dispositivos móveis de comunicação, analisando a eficácia do uso do dispositivo na aprendizagem de línguas. Em uma perspectiva de formação mais ampla, Arantes (2015) desenvolveu em sua dissertação a aplicação de um projeto de multiletramento, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita de textos multimidiáticos, para isso autora teve como base as experiências dos alunos no manuseio de aplicativos do celular. A produção de Anastácio (2015) também evidenciou o letramento pautado em atividades de leitura e escrita como práticas sociais.

Encerrando essa análise, especificamente das propostas referentes a cada disciplina, temos apenas uma dissertação que discute o uso do celular como recurso didático na área de ciências humanas, no caso da disciplina geografia. A dissertação de Areias (2018) destaca a utilização do celular como principal recurso didático em espaços de aprendizagem. Por fim, também foi possível identificar que Kern (2018), em seu estudo na área de Ciências Sociais, buscou

fazer uma aproximação entre a Sociologia da Educação e as TICs.

A tabela 3, apresentada a seguir, apresentará as produções tendo como referência as áreas de conhecimento.

Tabela 3 – Produções por área de conhecimento - 2013-2018

Áreas	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ciências Exatas	-	-	-	2	-	1
Ciências da Natureza	-	-	-	-	2	1
Linguagens	1	-	2	-	-	-
Ciências Humanas	-	-	-	-	-	1
Ciências Sociais	-	-	-	-	-	1

Fonte: Com base na constituição de dados dos autores (2019)

Após análise dos dados apontados na tabela 3, constatou-se que apesar de serem escassos os estudos sobre o uso do celular nas disciplinas das Ciências Sociais e Ciências Humanas, os dois casos identificados são de 2018. Portanto, é possível inferir sobre estas produções como um interesse por esta área de conhecimento que antes não apresentava pesquisas. Por outro lado, também vemos que o quantitativo dessa área se sobrepõe ao de outras em que se tinham número mais elevado de estudos, a exemplo da área de linguagens da qual se constatou três estudos anteriores a 2015, permanecendo obsoleto nos anos seguintes.

5 Considerações Finais

O objetivo desse estudo foi mapear o banco de dados de Teses e Dissertações da Capes por meio do tipo de pesquisa Estado do Conhecimento. No processo de levantamento das produções, foi refinada a busca até selecionar os trabalhos a serem analisados. Norteados pelas seguintes categorias: “as práticas de ensino adotadas com o uso do celular” e as “disciplinas que utilizam o celular como recurso didático” e logo após foram analisados os resumos das produções selecionados.

Após a análise dos resultados, constatou-se o reduzido número de estudos sobre o uso do celular em sala de aula nos programas de Doutorado, pois se identificou apenas uma pesquisa em 2013; inclusive a produção mais antiga em relação à temática em estudo de acordo com os dados coletados

na Capes. Por outro lado, inferiu-se sobre a relevância da temática devido às várias pesquisas realizadas no mestrado, o que pode influenciar a ocorrência de outros estudos no âmbito do doutorado em uma realidade próxima.

Foi possível concluir, por meio da análise dos dados, que no ano de 2018 o número de estudos sobre o uso do celular tomou novas proporções e a quantidade identificada em 2016 e 2017 dobrou em 2018. Na continuidade da análise, identificou-se que as pesquisas se concentravam nos anos anteriores nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza, e, em 2018, o aumento deve-se a abertura de uma nova perspectiva de estudo na área das Ciências Humanas e Sociais, nas disciplinas de Geografia e Sociologia, as quais não tinham sido identificadas em outras pesquisas até então.

Por fim, mesmo sabendo de sua relevância para o tema e contribuição para o conhecimento de modo geral, considera-se essa pesquisa um passo inicial, tendo em vista que esse estudo foi construído como um parâmetro para análises futuras acerca do celular como recurso didático em pesquisas de Mestrado e Doutorado.

Referências

ANASTACIO, J. M. (2015). *O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado Profissional em LETRAS). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

ARANTES, C.V. (2015). *O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimediativos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula*. (Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Recuperado de: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

AREIAS, G. B. (2018). *Aprendizagem móvel em espaços educativos: uso do celular no contexto do Ensino Fundamental II*. (Dissertação Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Recupera-

BORGES, A. A. B. (2018). *TIC e a matemática: implicações no processo de ensinoaprendizagem – a produção de vídeo-experimentos por alunos do ensino médio na cidade de Santarém*. (Dissertação Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) Universidade Federal do Oeste do Pará, Recuperado de: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

BRAGA, D. B. (2013). *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez.

COSTA, G. S. (2013). *Mobile Learning: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. (Tese de Doutorado em LETRAS). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

KERN, E. B. (2018). *Práticas digitais na escola: entre vetos e incômodos – as experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas em Escolas Estaduais de São Leopoldo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Recuperado de : <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

LEOPOLDO, L. P. (2002). *Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias*. LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.).- Maceió:Edufal.

MADURO, R. M. R. (2016). *O uso do celular em sala de aula: atividades de matemática para o ensino médio*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Recuperado de: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

MARTINS, I. M. S. (2011). *Tecnologia e Letramento Digital: navegan-*

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística
do rumo aos desafios. ETD – Educ. Tem. Dig, Campinas, SP.

MORAN, J. M. (2018). *Contribuição das tecnologias para a transformação da educação/Entrevista*. Revista Com Censo 14 • vol. 5, nº 3.

NAGUMO, E. (2014). *O uso do aparelho celular dos estudantes na escola*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF.

NETO, A. P. S. (2017). *Sequência didática para ensino e aprendizagem de oscilações e ondas por meio do estudo do telefone celular com enfoque CTSA*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Federal de Uberlândia Recuperado de: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

PRENSKY, M. (2010). *O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago.

ROMANOWSKI, J. P., & Ens, R. T. (2006). *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. Revista Diálogo Educacional, 6(19), 37-50. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>.

SCHMITZ, N. (2016). *O uso do telefone celular com o aplicativo whatsapp como ferramenta de ensino de matemática*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Recuperado de: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

SOUZA, S. H. (2017). *Celular em sala de aula: de vilão à solução – construção de atividades no contexto CTS*. (Dissertação de Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS) Universidade Federal de Ouro Preto. Recuperado de: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

TAVARES, M, J. G. V.; FERNANDES, D. R.; De Souza, C. H.M.(

2015). *A Telefonía móvel e seus rastros no processo de ensino aprendizagem na EJA*. LINKSCIENCEPLACE – Revista Científica Interdisciplinar.

VASQUES, D. P.; LIMA, G. C. (2016). *A utilização do blog em uma perspectiva interdisciplinar de ensino*. In.: Tecnologia na sala de aula em relatos de professores. / Christine Sertã Costa, Francisco Roberto Pinto Mattos. (Org). – Curitiba: CRV, (Série: Recursos Didáticos Multidisciplinária).



CAPÍTULO 9

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O PLANO DE AULA INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2020 DO CURSO DE PEDGOGIA DO CAP/UERN

André Fernandes Maia de Medeiros
Samira Fábrica Gurgel de Moura
Joseane Abílio de Sousa Ferreira

Introdução

Este trabalho tem como objetivo central apresentar os aspectos constitutivos de uma das atividades realizadas no primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica (PRP), que está vinculado ao Departamento de Educação (DE), do Campus Avançado de Patu (CAP), um dos campings da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Mas antes de detalhar os pormenores desta atividade, vale frisar que, no âmbito das políticas públicas, o PRP se configura como uma das ações da atual Política Nacional para a Formação de Profissionais da Educação Básica. Essa política, criada por meio do Decreto presidencial nº 6.755/2009, dispõe sobre a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o acompanhamento das atividades inerentes a formação inicial e continuada de professores.

Sendo assim, dentre os princípios que regem o funcionamento do programa, destaca-se a relação que os acadêmicos dos cursos de licenciatura irão estabelecer entre a teoria e a prática no contexto escolar da educação básica. Além disso, visa o fortalecimento, a ampliação e a consolidação da parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES), e as

Instituições de Ensino Básico (IEB). E, por fim, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2020).

Para cumprir com esses objetivos, a presente atividade desenvolveu-se tomando como base algumas das finalidades do Subprojeto Alfabetização da UERN. No caso, foi importada a capacitação teórica e prática dos sujeitos envolvidos nos processos de alfabetização; a relevância de confeccionar materiais didáticos com o intuito de facilitar a aprendizagem dos discentes dos anos iniciais do fundamental; o desenvolvimento de ações coletivas, interdisciplinares e de respeito às necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem; e o ato de referenciar as determinações legais nos resultados das experiências a serem encaminhadas às instâncias competentes.

Todas essas informações estão de acordo com as instruções do Edital CAPES nº 01/2020, cujos pré-requisitos, associados às características do PRP, estabelecem o cumprimento de 138 horas por módulo trabalhado. Desse modo, as atividades subsequentes, organizadas em torno de 86 horas de preparação da equipe; 12 horas de elaboração de planos de aula; e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor, se constituíram sobre a conjuntura dos trabalhos pedagógicos, o norte de todas as ações a serem desenvolvidas.

No entanto, devido a pandemia do Covid-19, os sistemas de ensino da educação básica do Rio Grande do Norte (RN), juntamente com os sistemas de ensino superior das universidades públicas e privadas, tiveram que se adequar às medidas restritivas de prevenção contra o vírus. Diante disso, a implantação do ensino remoto em todas as instituições do estado condicionou a reformulação dos calendários das atividades pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas antes das suas paralisações. Portanto, frente a esse contexto, o cumprimento das responsabilidades do primeiro módulo do subprojeto Alfabetização teve que designar algumas estratégias para pormenorizar a execução das suas incumbências.

No caso, foi decidido que o registro das atividades nesta primeira fase do subprojeto, iria permear três formas diferentes de relativizar as horas das atividades descritas no edital. Neste sentido, para que seja possível compreender o porquê da escolha da atividade que iremos apresentar nas análises desse relato, é necessário que seja esmiuçado o

modo como foi relevada a regência e a construção dos planos das aulas pelos residentes na fase de elaboração dos portfólios, o recurso pedagógico utilizado para atender as demandas estruturais do programa.

Então, na primeira dessas três formas, intitulada de *Leitura e Planejamento da Reunião*, delimitou-se que a docente orientadora e as professoras preceptoras iriam montar as pautas dos encontros remotos com a participação direta ou indireta dos residentes. Para esse momento, que antecede a explanação da temática da reunião, foram destinadas 2 horas para os registros no portfólio. Depois, com a própria explanação dos conteúdos associados a temática, os residentes iriam registrar suas impressões no tópico intitulado de *Minhas Pesquisas, Meus Achados*. A escrita dessa subdivisão aferiu mais 2 horas. E por último, na etapa correspondente a *Questão Norteadora* da reunião, que se apresenta como um tipo de exercício ligado a reflexão do assunto estudado, foi calculada mais 1 hora para a escrita do item *Meus Escritos, Minhas Interpretações*.

No total, foram realizados 23 encontros no primeiro módulo. Sendo que, ao longo do primeiro semestre de funcionamento do programa, 6 seminários avaliativos aconteceram. Estes, por sua vez, associados a 4 horas de duração, se efetuaram em torno do compartilhamento das respostas atribuídas as *Questões Norteadoras* do portfólio ou de alguma das proposições discutidas ao longo das reuniões mensais. Em síntese, todas as atividades somaram 138 horas de ações pedagógicas cunhadas sobre os desígnios metodológicos e construtivistas do portfólio de aprendizagens, que como mostra no estudo de Brito (2009), esteve diretamente ligado a etapa de organização e planejamento; depois a etapa de recolha dos elementos prepos- tos pelos diálogos realizados nos encontros; e por fim na etapa das próprias reflexões desencadeadas pelas questões subsequentes as temáticas tratadas.

Tendo isso em vista, a escolha da respectiva atividade, ancorada nas orientações da 18ª reunião do programa, dimensionou como tarefa individual dos residentes a criação de um plano de aula voltado para o contexto de alfabetização de uma turma de 1º ou 2º ano dos anos iniciais. A respectiva atividade deveria fazer jus as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da Política Nacional de Alfabetização - PNA, e das teorias associadas a psicogênese da língua escrita. E ainda, de forma simultânea, deveria propiciar em sua metodologia formas criativas de acometer as habilidades linguísticas dos discentes dessas duas séries de forma eficiente.

Frente as demais assembleias que foram realizadas anteriormente, o mérito dessa atividade se estendeu de forma significativa sobre a construção identitária dos residentes, pois, à guisa de informação, tanto a construção, como o compartilhamento e as análises delegadas nas duas semanas subsequentes ao 18º encontro do PRP, sequenciaram a reafirmação do ponto de vista emancipatório, da práxis educativa, do caráter próprio do trabalho pedagógico ligado a autonomia do sujeito docente e ao princípio da alternância; que rege as bases próprias da profissionalidade do professor em detrimento de uma visão fragmentada ou desarticulada do compromisso com a educação. Portanto, a dinâmica conseguida para rearranjar os compromissos do programa possibilitou esse engajamento.

Contudo, para dar conta das análises dessa experiência sociointeracionista do PRP, usamos no desenvolvimento das linhas desse relato, as contribuições conceituais de Freire (1989), Gasparry (2020), Kramer (2007), Martins (2015), Simielli (2017), Soares (2005, 2020) e outros na composição científica dos diálogos e reflexões concomitantes as aprendizagens contínuas de professores.

A seguir, será apresentado o plano de aula, as correlações críticas e pedagógicas das suas proposições didáticas e as repercussões coletivas das suas resultantes sob o juízo dos demais membros que compõe o grupo do Subprojeto Alfabetização, do departamento de educação, do campus avançado de Patu.

Desenvolvimento

Iniciamos as explicações do desenvolvimento desse trabalho fazendo alusão a uma das frases mais emblemáticas do pensador Paulo Freire (1989, p. 9). A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao fazer essa afirmação, o estudioso categoriza o conhecimento dos processos associados a alfabetização não como um simples artifício para os sujeitos cidadãos aprenderem a codificar ou a decodificar o Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Muito pelo contrário. Ele busca nas relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos o sentido maior de ler, escrever e subjetivar a realidade em que estão inseridos.

Pensando dessa forma, o plano de aula dessa atividade do PRP versou pela interdisciplinaridade e pela ludicidade a ligação social e empírica

entre as áreas de Linguagens e de Ciências Humanas da BNCC. Para tanto, a seleção dos conteúdos relacionados as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia atravessaram por meio dos seus aspectos curriculares as habilidades de reconhecer por meio da funcionalidade das narrativas literárias os discernimentos e os comportamentos das pessoas quanto as formas de interpretar e de recriar os espaços geográficos a partir das suas relações sociais.

Assim sendo, para dar conta dessa intenção, categorizamos sobre a identidade infantil do sujeito educando, dos anos iniciais do fundamental (CURADO SILVA, 2020; OLIVEIRA et al, 2020; MARTINS, 2015), a abordagem qualitativa do letramento literário como uma das formas de refletir linguisticamente e geograficamente os conhecimentos ligados tanto ao grau de numeracia como de literacia (BRASIL, 2019) em que os discentes se encontram na alfabetização.

Frente a isso, cabe acrescentar sobre o primeiro aspecto elencado no parágrafo anterior que, quando falamos de identidade infantil, estamos nos referindo aos aspectos cognitivos, sociais e geográficos, que o sujeito criança, tem ao se manifesta por meio dos refazimentos dimensionais e criativos dos espaços (KRAMER, 2007, p. 15; GASPARY, 2020). E que, além disso, nas formas de atravessar ou de brincar com as realidades locais e imaginativas, ele consegue transformar os lugares a partir das suas concepções de mundo e das próprias estratégias montadas para diferenciar as suas experiências no plano físico e real das coisas.

Portanto, é neste aspecto em que nos asseguramos o sentido mais amplo do letramento às convenções sociais da alfabetização geográfica (GASPARY, 2020; MARTINS, 2015; SOARES, 2020), pois o respectivo plano criado, voltado para uma turma de 2º ano dos anos iniciais, priorizou por meio do método analítico (LEAL, 2005, p. 20), a busca do significado das palavras (SOARES, 2005) ligadas ao espaço urbano e ao espaço rural, e as diferenciações dos níveis de alfabetização (FERREIRO, E.; TEBEROSKY, 1986) em que se encontram os conhecimentos notacionais e grafo-fonêmicas dos aprendizes dessa fase do fundamental.

Então, ficou acordado sobre a metodologia do plano que, primeiramente, a aula de Língua Portuguesa introduziria a aula de Geografia por meio de uma contação de história e, logo em seguida, pela execução de um jogo associado ao espaço urbano e ao espaço rural, seria correspondido ludicamente pelo método analítico o lado alfabetizante e linguístico do conteúdo.

É importante ressaltar que no geral, as 5 aulas destinadas para essas atividades, se distribuiriam em 7 momentos diferentes. Para cada uma dessas, foi pensada a progressividade das atividades. Na primeira delas, intitulada de Hora de Abraçar, Cantar e Agradecer; os alunos do 2º ano seriam recepcionados pelo docente com algumas das músicas do grupo musical Palavra Cantada. No segundo momento, chamado de Eu Leio e Você Interpreta, os alunos iriam ouvir a narração da história O Mundo Inteiro, de Luiz Garton Scarlon (2013), e iriam simultaneamente responder as seguintes indagações associadas ao conteúdo de cada parte da história do livro:

- Quem aqui já foi à praia? (pág. 04)
- As crianças estão brincando com a areia da praia. O que dá para fazer com ela? (pág. 4 e 5)
- É bom tomar banho de mar? (pág. 5)
- Quem aqui já tomou banho em açude? (pág. 5)
- A água do mar é doce ou salga? (pág. 5)
- Que lugar bonito! Me ajudem a dizer o que dá para ver nessa imagem? (pág. 6)
- O lugar onde você mora é parecido com esse? (pág. 6)
- Essas pessoas estão fazendo o que? (pág. 7)
- Alguém aqui gosta de comer milho? De onde vem o milho? (pág. 7)

Dentre essas e outras perguntas, seriam sondados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que seja o espaço urbano e o espaço rural.

Depois, em É Jogando que se Aprende, seria realizada o terceiro momento da aula. Nele seria repassado as regras do Jogo das Palavras Mapeadas, cuja a proposta desenvolveria fonologicamente e graficamente os conhecimentos relacionados aos substantivos da narrativa e dos próprios contextos espaciais da vida dos estudantes. No quadro abaixo, estão todas as instruções e as composições materiais do jogo:

JOGO DAS PALAVRAS MAPEADAS

JOGO DAS PALAVRAS MAPEADAS	
NÚMERO DE PARTICIPANTES	DESAFIO
Até 24 alunos	Preencher o mapa interativo com as palavras associadas ao espaço urbano e ao espaço rural.
MATERIAIS	
6 fichas vermelhas contendo as seguintes palavras grafadas: Pato, Boi, Vaca, Açude, Galinha, Carroça. 6 fichas azuis contendo as seguintes palavras grafadas: Porco, Curral, Mato, Cata-Vento, Peixe, Enxada. 6 fichas amarelas contendo as seguintes palavras grafadas: Feira, Avenida, Restaurante, Serraria, Parque, Igreja.	24 frases divididas em números e em cores: <ul style="list-style-type: none">• do 1 ao 6 (<u>frases</u> vermelhas);• do 7 ao 12 (frases azuis);• do 13 ao 18 (frases verdes);• do 19 ao 24 (frases amarelas). 1 painel interativo 1 dado nas cores vermelho, azul, verde e amarelo.
COMO JOGAR	
1º) As cartas devem estar espalhadas no chão da sala. Cada criança terá o direito de escolher uma ou duas fichas coloridas. Vai depender da quantidade alunos que tiver a turma. 2º) Em seguida a sala será dividida em dois grandes grupos. 3º) O professor irá sortear a cada rodada um aluno para lançar o dado e escolher um número correspondente a cor selecionada. 4º) A frase correspondente ao número deverá ser completada por um substantivo da cor indicada. O aluno que tiver a palavra deverá apresentar ao professor e em seguida colocá-la no painel interativo. 5º) Vence o grupo que conseguir completar com 12 palavras de um dos dois lados do painel interativo.	

Em seguida, seria dado o intervalo, caracterizado no plano de aula como o 4º momento. Posteriormente, com o 5º momento, chamado de Lugares que Ensinam, Passeios que Instigam, seria trabalhado os aspectos metafonológicos das palavras do poema da página 106 do livro *Ápis, Geografia*, 2º ano, de Maria Elena Simielli (2017). Depois, nas páginas 108, 109 e 110, seria estudado a partir dos conhecimentos de numeracia e literacia a questão estrutural e cultural dos diversos tipos de lugares. E, por fim, nos dois últimos momentos da aula, seria explicado o Dever para Casa, associado a página 107 do livro didático de Geografia, e seria realizada a Despedida com mais músicas, diálogos e outras formas de interação associadas a temática trabalhada neste dia.

A avaliação dessa aula ocorreria de forma contínua e passar-

ia por três formas diferentes de relevar os conhecimentos linguísticos dos discentes. Na primeira delas, constituída como a fase diagnóstica, será averiguada os níveis de alfabetização em que se encontra os sujeitos dessa turma. Logo após, ou de forma simultânea, será verificada as reais necessidades de aprendizagem de cada um dos discentes ao longo do processo das atividades realizadas; e por último, na etapa somativa, a pontuação dos aspectos linguísticos e cognitivos merecerão maior atenção nos registros das experiências dessa aula para as próximas que irão ocorrer. (MARINHO, RUTZ, PESSANO, 2021).

É interessante dizer que, na iminência dessas considerações quanto a avaliação, as interações estabelecidas servirão de norte para compreender a forma como a assimilação e a acomodação dos conteúdos serão estabelecidas, por meio da concepção construtivista, as finalidades das lições didáticas quanto as formas autônomas do sujeito aluno se portar em seus momentos de aprendizagem.

Contudo, a explanação desse plano no 20º encontro do PRP desencadeou algumas discussões quanto as orientações do PNA, da BNCC e das epistemologias que compreendem a razão social dessa etapa do programa como projeto inovador no âmbito formativo dos membros da residência. No que se refere ao PNA, a proposta didática atendeu aos desígnios propostos, pois, de uma forma geral, tanto a predição, como a analogia, a decodificação e o reconhecimento automático das palavras da língua portuguesa (BRASIL, 2019, p. 27 e 28) combinaram, mesmo que no campo da leitura, com as fases do desenvolvimento psicogenético da língua escrita (FERREIRO, 2011; SOARES, 2005, 2020).

Ficou também claro que, do ponto de vista dos componentes essenciais para o desenvolvimento da alfabetização, todas as suas seis formas (BRASIL, p. 33-34) foram relevadas dialogicamente com quatro, das dez competências gerais da educação básica da BNCC (BRASIL, p. 9-10), a saber,

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Esses quatro pontos, ligados didaticamente a instância interdisciplinar e dialética (CURADO SILVA, 2020), da criatividade do professor, galgou por alguns dos princípios éticos do programa as suas funcionalidades, isto é, pelo que se compreende sobre práxis educativa, os pormenores do plano e as quatro competências da BNCC reestabeleceu o caráter emancipador do ensino por trazer o social, a cultura e as experiências de mundo dos indivíduos. Já pelo que se denota na alternância e pela amplitude do trabalho docente, houve a corroboração mútua do pensamento contínuo sobre os atos de regência e da revisão das teorias que alicerçam as especificidades da arte de alfabetizar. E sobre os processos de ensino e aprendizagem quanto aos princípios da autonomia e da profissionalidade docente, galgou-se por meio da interação profissional o interesse de rebuscar na prática social as condições favoráveis para dirigir o compartilhamento dos múltiplos saberes.

Considerações finais

Por fim, o trabalho de construção desse plano de aula propiciou o entendimento de que a alfabetização geográfica é necessária e que, a utilização dos métodos de alfabetização precisa estar especificada nas teorias que englobam a psicogênese da língua escrita e nos aportes legais que delineiam a ação pedagógica e processual das didáticas disciplinares ou interdisciplinares. Por quanto também ressaír no uso das concepções ligadas ao campo da escrita e da leitura, a importância de considerar o sentido da notação do educando sobre as suas formas de se comunicar com o mundo que o envolve.

No mais, do ponto de vista da avaliação dos registros do portfólio do PRP, o exercício cognitivo de autorregulação (BRITO, 2009) contextual das experiências dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre as competências necessárias para compreender as teorias que envolvem os processos de alfabetização, propiciou o discurso progressivo sobre a importância desse estudo relacionado a prática e que, indiretamente, se pôs nas formas de anotação dos planejamentos, dos monitoramentos e das reflexões relacionadas as contingências vivenciadas, o sobressalto positivo do primeiro módulo do subprojeto.

Referências

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

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. 21 p. Disponível em: <http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOE>. Acesso em: 11 maio. 2021.

BRITO, Catarina Rosa da Silva de. *Estudo de Caso do Portfólio às Competências*. Dissertação (2º Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

COUTINHO, Marília de Lucena. *Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores*. In: MARAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. *Residência Pedagógica: uma Discussão Epistemológica*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. v. 13, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>>. Acesso em: 05 maio. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Complementam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GASPARY, Vitória. *Literatura Infantil e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Propostas Metodológicas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219835/001122785.pdf?sequence=1&is-Allowed=y>>. Acesso em: 05 maio. 2021.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. *O Uso da Literatura Infantil no Ensino de Geografia nos Anos Iniciais*. Revista Geo UERJ. n. 27. 2015, p. 64-79. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/11909/14659>>. Acesso em: 05 maio. 2021.

MARINHO, Júlio Cesar Bresolin; RUTZ, Karla Pereira; PESSANO, Edward Frederico Castro. *Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos e problematizações*. Revista Cocar, v.15, n. 31. 2021. Disponível

em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3799>>.

Acesso em: 10 maio. 2021.

OLIVEIRA, Êmerson Dias de Oliveira; PRACZUM, Suéllen Mattei; ROMANO, Pâmella Fernanda, YAMASHITA, Thawana Proença. *O ensino da Geografia na perspectiva dos seus conceitos fundamentais: espaço, lugar, território, região, e paisagem*. Revista Geographia Opportuno Tempore. v. 6, n. 1. 2020. P. 122-140. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/36494/27238>>. Acesso em: 05 maio. 2021.

SCANLON, Luiz Garton. *O Mundo Inteiro*. Ilustração Marla Frazee, Tradução Marília Garcia. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

SIMIELLI, Maria Elena. *Ápis, Geografia, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.



CAPÍTULO 10

O ADVÉRBIO “ENTÃO” EM POSSÍVEIS DESLIZAMENTOS GRAMATICAI

Francisco Gomes da Silva
Josinaldo Trajano da Costa

1 Introdução

O advérbio “então” tem provocado o despertar de estudiosos, dentre os quais Pezatti (2001), cujo entusiasmo se justifica pela fluidez apresentada por essa forma linguística, em sua versatilidade ao se apresentar, em dadas situações, ora como advérbio, ora como conjunção conclusiva e, em muitos eventos de fala, o falante a usa para intensificar ou sequenciar a sua argumentação. Quanto ao advérbio, desde os gramáticos clássicos até atuais, a sua conceituação denota ter passado por poucas mudanças. A partir dos latinos, cuja visão era a de ser uma palavra invariável que, somada ao verbo, alargava o seu significado.

No presente contexto, os gramáticos praticamente divergem apenas por já conceber a relação dessa categoria com outros elementos da oração, tais como o adjetivo, outro advérbio ou mesmo uma oração em sua completude (Cegalla, 2009; Rocha Lima, 2012, Terra, 2017). O advérbio sempre despertou curiosidade no tocante à sua classificação gramatical.

Como se constata ao se observar Câmara Júnior (1976, p.123), já se encontram algumas considerações de caráter funcional e, mediante a ótica desse autor, faz-se o uso adverbial para enunciações em sequência, ou seja, age na condição de operador discursivo. Tam-

bém de acordo com o pesquisador, há casos nos quais alguns se estabilizaram na língua como conjunções coordenativas; outros se abrem para o exercício das duas funções, de modo a comprovar que a mudança de função é uma característica das formas adverbiais.

Ao realizar estudo sobre as conjunções entende-se que marcadores como: “disso, apesar disso, em vez disso, pelo contrário, ao contrário, ao mesmo tempo, desse modo, assim, então, aliás”, por serem termos híbridos, portam a natureza do advérbio e a da conjunção, atuam como itens coesivos e expressam circunstâncias. A legitimidade coesiva procede de seu caráter anafórico, explícito ou implícito e, para esse autor, essas formas poderiam se gramaticalizar, funcionando como conjunções.

Paratanto se apega ao entendimento de Traugott e Dasher (2002, p.80) e se parte do pressuposto de que os diferentes usos do “então”, identificadores de sua polissemia e gramaticalização, decorrem das relações associativas, contíguas e indexais, deste elemento ao se associar aos demais do ambiente textual no qual se realiza. Dessa maneira, entende-se que a derivação metafórica desse elemento e as suas novas marcas categoriais, possíveis de assumir, derivam, em grandeza, da ambiência contextual de seu evento.

Ao se considerar essa concepção, parte-se ainda da hipótese de ocorrerem alterações resultantes das relações ou pressões de uso que desencadeiam novos sentidos para o objeto de estudo. Ao se tomarem as hipóteses levantadas, informa-se que os objetivos deste trabalho se voltam para a descrição e a análise dos padrões sintático-semânticos, com base em depoimentos contidos no livro *Serviço Social*, memórias e resistências, contra a Ditadura Militar, publicado em 2017. Enfim, procura-se identificar determinadas tendências de uso vinculadas às características morfosintáticas pertinentes às mencionadas estruturas tipológicas.

Quando se leva em consideração o entendimento da gramática tradicional, o “então” é classificado, especificamente, como advérbio de tempo, dada a sua propriedade de modificar o verbo, o adjetivo ou outro advérbio (Cipro Neto e Infante, 2008; Rocha Lima, 2012, Terra, 2017), cuja ótica limita a classificação adverbial, concepção ainda comum à grande maioria dos gramáticos. Mesmo ante à viabilidade de três critérios classificatórios, como sendo o mórfico, o funcional e o semântico, respectivamente, reconhece-se a prioridade dos gramáticos da linha tradicional em destacar dois desses fundamentos, com relevância para o semântico, ao listarem circun-

stâncias expressas pelos advérbios, e, seguidamente o funcional, quando explicitam o papel de modificador exercido por essa classe de palavras.

O critério mórfico recebe pequeno reconhecimento. Para tanto, predomina a resistente ideia da invariabilidade categorial e, nesse caso, em sua maioria, as gramáticas ainda apresentam a variação adverbial no tocante ao grau, apesar de este não ser um critério mórfico por excelência. Embora receba a classificação de advérbio de tempo em algumas gramáticas, vê-se que outras destas sequer o relacionam entre outras palavras que assim se classificam. Em grande parte, apenas lhe reservam um lugar em meio às reconhecidas palavras denotativas de situação (Cegalla, 2009). Além do mais, é admissível que se encontre o “então” entendido como conjunção (Terra, 2017). Quando ele não é arrolado no capítulo destinado às conjunções, precisamente, ele é mencionado em outro direcionado às orações coordenadas conclusivas.

Isto faz admitir o fato de a categoria adverbial ser a menos homogênea e, por esta razão, a mais complexa ao se buscar defini-la. Mediante o entendimento de Givon (2001), esta realidade não é surpreendente, pois o advérbio é a categoria que, translinguisticamente, porta menos aspectos universais e, assim, pode desdobrar-se pelos planos morfológico, léxico e sintático. Essa inconstância resulta do fato de os advérbios funcionarem num projeto de uso da língua que alterna entre o campo representacional, peculiar ao léxico, e a área da gramática, vinculada à tendência intersubjetiva, a qual, regularmente se vincula aos elementos gramaticais.

Com especialidade, por exemplo, “então” é visto como advérbio de tempo prototípico, e aparece regularmente empregado, tanto na modalidade falada, como na escrita, geralmente com o propósito de articular as partes de um texto. Aparentemente passa a ideia de nexos conclusivos, o que chama a atenção; porém, em análises e posicionamentos adotados pela gramática tradicional, não se percebe a disposição de inseri-lo entre as principais conjunções conclusivas, reservando-lhe com exclusividade um lugar na classe dos advérbios. Logo, mesmo ao serem constatadas algumas discrepâncias nos posicionamentos adotados pelos gramáticos, prevalece a ideia consensual e mecânica para com a classificação do advérbio e, por extensão, para a palavra “então”, objeto de análise desse artigo, para a qual se constata imprecisão em sua presente classificação e consequente insuficiência, ao se buscar explicitar as suas propriedades.

3 O funcionalismo e as perspectivas linguísticas

O estudo da linguística funcional se preocupa com o modo pelo qual os falantes usam a língua e impulsionam a situação real de comunicação. É uma corrente que se opõe aos entendimentos estruturalistas, gerativistas e oferece inovada perspectiva aos conceitos existentes, relacionados à linguagem. Também possibilita que o funcionalismo seja visto como um instrumento em uso nas situações interativas, envolvendo os sujeitos sociais. Mediante os funcionalistas, os fenômenos linguísticos não devem ser vistos através de formas isoladas, descontextualizadas, mas, sim, com base em eventos reais de fala, conforme:

O funcionalismo linguístico contemporâneo difere das abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo – primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as situações discursivas em que se verifica esse uso (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 29).

Na ótica de Furtado da Cunha (1994), a interação verbal se divide em três componentes: a) o objetivo do falante, isto é, a pretensão do falante em certo evento de fala; b) interação entre os participantes de fala; contexto discursivo e informações resultantes. Além disso, de acordo com as orientações funcionalistas, o evento comunicativo é “quem vai dizer e explicar” os fundamentos que circundam a estrutura gramatical. Por isso, esta é algo flexível e se vincula às pretensões do falante, do ouvinte e da contextualização comunicativa.

Com referência ao conceito de gramática, é interessante citar também Lichtenberk (apud Martelotta, 1996), ao considerar sua pertinente contribuição para a construção desse trabalho, quando diz:

As gramáticas das línguas naturais nunca são estáticas: em toda língua existem sempre áreas que estão em fluxo. As lín-

guas podem caminhar a uma maior regularidade e iconicidade pela eliminação de anomalias e variação: ao mesmo tempo novos padrões emergem em algum lugar na gramática introduzindo novas anomalias e nova variação. Gramáticas são sempre não completas. Na gramática de toda língua existem, em um dado momento, muitas regularidades rígidas ao mesmo tempo existem também muitos aspectos em toda gramática que não são totalmente determinados e que são maleáveis em vários graus.

Por esse motivo, a gramática normativa não responde completamente às indagações, quando se propõe a caracterizar termos, pelo fato de classificá-los e organizá-los em departamentos estanques, como se fossem produtos acabados, utilizados e depois repostos para o mesmo lugar (cf. Castilho, 2010). Portanto, a posição aqui adotada resulta do entendimento de a língua ser o resultado de um processo sujeito a mudanças à proporção em que é usada, sob o amparo dos estudos funcionalistas, com especificidade a teoria da gramaticalização.

4 A gramaticalização e a proposta de mudança linguística

O fenômeno da gramaticalização, até 1970, era estudado sob a concepção diacrônica (ou histórica), cujo foco centrava-se nas “origens das formas gramaticais” e, posteriormente, adotou a tendência “mais sincrônica”, cujos interesses se voltam para os “padrões fluidos de uso linguístico”, mediante a confirmação das ideias de Hopper & Traugott (1993), desenvolvida por Neves (1997, p.118). A gramaticalização embasa-se na proposta de mudança de termos lexicais, dotados de significados plenos, em termos gramaticais, com restrição de significados a algumas situações, ou de termos gramaticais em termos mais gramaticais.

Também é possível se situar de conformidade com o posicionamento de Neves (1997, p.115), ao recorrer a Hopper & Traugott (1993): “a gramaticalização é definida como o processo pelo qual itens e construções gramaticais passam em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções

gramaticais.” Desse modo, por meio da gramaticalização, em seu desenvolver, as palavras ou expressões linguísticas alteram-se, passam por mutações no seu significado, incluindo, com frequência, as mudanças pertinentes às formas e às funções. O evidente é que a gramática de uma língua não é completamente estática ou acabada; embora se constatem parâmetros rígidos, também se percebe a ocorrência de outros fluídos, maleáveis, e, no contexto, passam a coexistir, dando consistência às pretensões linguísticas.

Parte-se para o entendimento de que as construções gramaticais manifestam-se para perfazer novas necessidades discursivas e, dessa forma, suprem lacunas provenientes dos paradigmas gramaticais e dos conceitos mais abstratos. Logo, para encontrar respostas para a temática do objeto de estudo, recorre-se à gramaticalização, vinculada à linguística funcional centrada no uso. Apega-se à visão atual, cuja ótica para esse fenômeno, ampliou-se, desprendendo-se do foco do item linguístico para as construções nas quais se inserem.

Tal escolha se justifica pelo fato de sua maior motivação residir na necessidade de a comunicação se concretizar adequadamente. O alcance dessa meta resulta da utilização de estratégias linguísticas, cujo uso viabiliza e possibilita o surgimento de formas concretas para a expressão dos objetivos, cujos sentidos podem ser acessíveis.

A gramaticalização é um mecanismo sintático, de caráter discursivo-pragmático, cujos estudos devem ser feitos com fundamentação na possibilidade de fluidez da língua. Enfim, para essa intenção, vê-se a gramática como inacabada, como um sistema de regularidades provenientes das pressões de uso, vinculadas a variados interesses e necessidades comunicativas e pragmáticas. A gramaticalização age no incentivo para complementar àquilo que não satisfaz pelas formas já existentes e, além do mais, na subsistência de conteúdos cognitivos para os quais não foram encontradas denominações inerentes. Pode-se acreditar que esse fenômeno é a força motriz para a constante renovação gramatical.

5 Usos do então

O termo “então”, em análise, é de origem adverbial na língua latina, deriva-se dessa da forma *intunc* (*in* + *tunc*) equivalendo à ex-

pressão “naquela ocasião”, vinculada ao tempo no qual se desenrolam as situações. São considerações relevantes, visto se constatar com frequência que elevado número de palavras se gramaticalizam seguindo o afixo: espaço > tempo > texto. Logo, se o termo já se abriu para essa alteração, é possível se abrir para outras mudanças a fim de alterar as necessidades comunicativas em dados eventos com o seu uso.

Para este artigo, toma-se com base os estudos realizados por Martelotta e Silva (1996), que estudarem o item “então”, verificaram possíveis sete funções, como sendo: então anafórico; então sequencial; então conclusivo; então alternativo; então intensificador; então resumitivo; então como introdutor de informações livres. Para tanto, o anafórico faz referências a dados temporais; o sequencial ordena linearmente os eventos; o conclusivo introduz consequências, desmembrando-se da função sequencial; o intensificador intensifica algo próximo e equivale a palavra “principalmente”; resumitivo antecede frase resumo e, quando se propõe a ser introdutor de informações livres, organiza um rol de novas informações.

Essa proposta de mudança se filia ao quadro da linguística funcional como um processo vinculado à gramaticalização e manifesta o aspecto dinâmico-gramatical.. Isso comprova que o uso da língua atravessa por um processo de regularização em um percurso unidirecional – do discurso à gramática, do concreto para o abstrato. Nessa compreensão, a gramática se insere em um contínuo fazer-se, denotando a correspondente flutuação da estrutura e assim se pode ter:

- a) - então anafórico;
- b) - então sequencial;
- c) - então conclusivo;
- d) - então alternativo;
- e) - então intensificador;
- f) - então resumitivo;
- g) - então introduzindo informações livres.

Esta análise se fundamenta em algumas hipóteses, dentre elas o fato de o elemento então aparecer em maior número em textos de modalidade oral. Observa-se o fato de este ser bastante usual em eventos de fala e a escrita portar um vasto conjunto de conectivos, capazes de de-

sempenhar funções análogas à do item analisado. Além do mais, a de a gramaticalização constituir um processo unidirecional de mudanças no sentido +concreto > -concreto. Os resultados peculiares a esse fenômeno tendem a assumir funções mais abstratas, como as expressões dotadas de noções lógicas ou as capazes de realizar estratégias comunicativas.

3. O então em análise

a) Então anafórico

Vincula-se ao uso do elemento cuja referência é feita aos dados temporais antecipadamente citados, como se processa no exemplo a seguir, extraído de uma passagem com narrativa oral do corpus selecionado.

Exemplo: “Esse fato é bem recente. Apesar de já estar bem após a superação da morte de meus amados pais, fiquei muito abalada, porque eram duas pessoas muito importantes na minha vida. Eles eram a minha raiz aqui no mundo, a minha grande referência na Paraíba, porque vieram morar comigo. Então, de repente, minha filha única tinha ido para Brasília trabalhar e eu me vi muito só, depois que eles fizeram a passagem.” (p.24)

Esse então faz referência anafórica a um recorte temporal, o qual, independentemente de estar mencionado, deixa evidente de uma série de eventos da vida pessoal da narradora, ao relatar as situações já vivenciadas. Aqui se parte para o princípio de que esse anafórico temporal na língua atual provém de um valor dêitico, cuja evidência se processa na sua formação in + tunc(c), na qual a partícula *ce* manifesta proximidade espacial em relação aos interlocutores e, dessa maneira, constitui uma ocorrência de gramaticalização espaço > (tempo) > texto.

b) Então sequencial

Na condição de sequencial, é um elemento que organiza linearmente eventos perfectivos, na intenção de sugerir que o acontecimento seguinte se processa no instante em que o anterior se conclui. De posse desse valor, o então assume posicionamento mais fixo, cuja ocorrência se registra no começo da cláusula por ele caracterizada. No exemplo abaixo, uma narrativa de experiência de pes-

soal, a informante o usa como contínuo para informar suas ações.

Exemplo: Eu acordava às cinco horas da manhã, ia pra roça, a lembrança maravilhosa de pisar naquele capim com orvalho, o cheiro do mato. Ia pegar o jumento, aí tinha uma mochilinha em que a gente colocava o milho, pendurava no pescoço dele para ele comer, e depois dava água, e depois botava a cela e ia embora. A gente andava duas horas de jumento para chegar à escola. Saíamos ao meio-dia dia de volta, chegávamos em casa às duas horas da tarde. Então, eram quatro horas de viagem para ir e para voltar. Foi nessa escola que eu fiz o primário, que hoje é o ensino fundamental. (p.24)

No caso, o item, na análise sequencia eventos ocorridos em um momento particular. Tal uso estrutura a sequencialidade de situações vivenciadas pela narradora; de forma narrativa, o então equivale a neste momento. Para Martelotta (1994), o uso sequencial desse elemento é procedente, por pressão de informatividade, do uso anafórico desse item linguístico, com possibilidade de se entendê-lo como alusivo ao instante no qual se conclui o fato anterior.

c)Então conclusivo

Esse elemento, mesmo como sequencial, em algumas contextualizações, denota valor conclusivo, visto se propor a iniciar cláusulas que expressam uma consequência relacionada ao já mencionado. A exemplificação a seguir demonstra o uso com essa caracterização na qual se manifesta uma narrativa de experiência pessoal, produzida pelo interlocutor, cujas ações sequenciam e são finalizadas pelo então.

Exemplo: Primeiro, eu não saí do Nordeste por uma opção, por querer sair do Nordeste, eu gosto demais do Nordeste, mas foram as contingências. Por exemplo, lá em Fortaleza, eu era conhecida nos lugares em que eu ia trabalhar, eu ia ser coordenada sob chefia de pessoas que me perseguiram durante todo o período de estudo dentro da universidade, nos campos de estágios; então, eu não teria espaço de trabalho. (pp.36/37)

Considere-se, assim, o uso do elemento então como conclusivo, visto a narradora não ter mais alternativas de trabalho em face dos problemas pelos quais passava. O emprego do objeto de análise, proveniente do fenômeno da gramaticalização, é via pressão de informatividade, visto emergir de contextos que o impulsionam e, por

isso, a opção de usá-lo. A competência conclusiva de então é uma variante de sua condição sequencial, que resulta do uso anafórico.

d)Então alternativo

Ao se falar de alternativa, vem a orientação de escolha de duas possibilidades, opção dada pelo interlocutor, bem como se pode entendê-la como uma sucessão de eventos que se repetem com alternância, uns após outros. Além disso, é o que pode ser usado no lugar de outro ou ainda ser compreendido como sistema no qual duas proposições se opõem entre si, como sendo, por exemplo, uma verdadeira e outra falsa, como no relato da informante a seguir:

Exemplo: “No dia seguinte, eu começo realmente a ser torturada. O primeiro momento da tortura começa com tapas no ouvido, perguntando se eu conhecia fulano. Ainda eram todos codinomes e, como as pessoas tinham vários codinomes, ou então você sabia ou você não sabia” (p.97). Para esse caso, observa-se que o elemento então denota sentido alternativo: “ou sabia ou não sabia”, ficando a imposição para a escolha de uma das proposições. Primeiramente, tem-se esse uso peculiar para a conclusão, pelo fato de ser ocorrer pressão para o uso, também já em claro processo de gramaticalização, via processo de informatividade. Além disso, esse elemento conclusivo se evidencia, nesse relato, como uma alternativa.

e)Então intensificador

Outra propriedade do então conclusivo, em alguns contextos, é a de assumir caráter de intensificador. Assim se marca por intensificar ou enfatizar um elemento comparativamente a outro ou a outros.

Exemplo: “Eram essas que, de fato, passavam todas as informações. Então, quando começavam a me perguntar realmente, eu comecei a apanhar e ser torturada, porque não era nem que eu não quisesse dizer, eu não estava segurando sob o ato da tortura o não dizer, é porque eu realmente não conseguia saber quem eram aquelas pessoas”. (p.97)

Nesse contexto, o então assume valor idêntico ao de “principalmente” e funciona como um tipo de elemento intensificador, por enfatizar o fato de, dentre os demais, ser especificamente naquele no qual começava o in-

terrogatório é que se praticavam as agressões. Na sua origem formativa, *in + tunc*, tem-se o elemento *tum* (tão), cognato de intensificadores como *tallis* (tal), *tot* (tantos) e *tam* (tanto, tão) já era portador de sentido intensificador, por isso não deve causar estranhamento com essa proposta de mudança.

f) Então resumitivo

Essa função ocorre quando o informante se destina a resumir, em uma cláusula, tudo o que ele disse anteriormente com finalidade conclusiva. É o que se constata no trecho do depoimento a seguir, produzido por uma depoente sobre uma situação vivida.

Exemplo: “...tem um bocado de histórias que você muda, mas, com relação à luta feminista, eu cada dia me afirmo, eu cada dia vejo que toda essa trajetória valeu a pena, que eu vejo hoje o conjunto das mulheres no mundo, no Brasil, todas assumindo um papel, tendo atitudes diante da vida, mulheres que hoje conseguem superar a violência. Tem umas que, às vezes encobrem e chegam a morrer, mas umas são corajosas, enfrentam. Então, até hoje está valendo a pena toda essa luta.” (Págs. 37. 38)

Vê-se que a depoente fala sobre as dificuldades passadas, reconhece que elas exigiram coragem, determinação, até foram desestimulantes, porém os seus resultados foram válidos. Conclui o relato dizendo: “Então, até hoje está valendo a pena toda essa luta”. Tem-se um tipo de então conclusivo, cuja função não limita a conectar orações, atribuindo-lhes uma orientação argumentativa, porém funciona na condição de elemento organizador do texto, visto concluir um evento de fala por intermédio de uma frase que engloba e resume tudo aquilo que foi dito.

g) Então como introdutor de informações livres

É mais uma possibilidade para o uso do então e se processa em ocorrências similares às aquelas nas quais se constata o valor sequencial e o conclusivo, tem a atribuição de sequencializar as informações. Resulta do fato de que nem sempre o então, como sequencial, estrutura linearmente ações perfectivas no tempo ou ordena cláusulas em terrenos lógicos. Em determinados casos, esse elemento se propõe a organizar um rol de informações novas, prescindindo de relação

necessária (temporal ou lógica), com o mencionado anteriormente.

Exemplo: “Era posta em sessões de torturas de outras companheiras, duplicando-se o sofrimento psíquico diante de suas dores e pânicos, mas, por vezes, encorajada por suas forças e resistências. Trago muito forte na memória o lamento de Zoraide Oliveira, cuja filha de cinco anos fora sequestrada, então cantava: Beatriz teu nome diz serás feliz!; calavam-lhe com tamponamentos.” (p.73)

Nesse trecho de depoimento, não se usa o então com o intuito de expressar sequencialidade temporal ou relação lógica com o dito antes. Observa-se que no evento de fala, o uso desse elemento se propõe a trazer uma informação nova, isto é, em meio a uma série de práticas opressoras, fazia-se algo diferente: cantava-se. Portanto, tem-se um então cuja proposta é introduzir informações livres. Abre o acesso para o acréscimo de novas informações. Resulta de um processo de gramaticalização por pressão da informatividade.

Considerações finais

Conforme se propôs, a principal meta deste trabalho foi detectar, a partir de critérios, evidências nas quais o item linguístico “então” é capaz de gramaticalizar-se. A base escolhida para essa proposta se embasa no comportamento sintático-semântico desse item linguístico, com fundamentos no fenômeno da gramaticalização, cuja filosofia deixa visível que, a partir dos usos apresentados, há mudanças, transferências de significado de uma categoria ligada a uma função para outras funcionalidades. Assim se colabora para a realização de novos estudos e mesmo a comparação com outros já existentes.

A partir da análise feitas nas ocorrências nos depoimentos, o visto é que o “então” pode assumir diversas funções sintáticas e pragmáticas. Revelou-se a viabilidade de ser anafórico, sequencial, conclusivo, alternativo, intensificador, resumitivo e ainda introdutor de informações livres, como um desdobramento das metas pretendidas a partir dos depoimentos selecionados para se refletir sobre o funcionamento de então.

Enfim, fica a demonstração de que a língua é um fenômeno em constante devir, complexo e repleto de múltiplas facetas, inacabado, e que, a partir da perspectiva funcionalista, foi possível con-

ferir outros tratos possíveis para o item linguístico “então”. A mudança categorial retrata movimentos morfossináticos peculiares ao mecanismo da gramaticalização que levou a palavra analisada a assumir outros valores, além do defendido pela visão da gramática tradicional.

Referências

CAMARA JR., Mattoso J. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 48. Ed. São Paulo: IBEP, 2009.

CIPRO Neto, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL: *Serviço Social, Memórias e resistências contra a Ditadura*. Brasília, 2017.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. *Pressupostos teóricos fundamentais*. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. RJ: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, N. F. *Da linguística imane-
nente à linguística da fala*. *Vivência*, v. 8, n. 1, 1994.

GIVON, T. *Syntax: an introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E.C. *Grammaticalization*. Cambridge University Press, 1993.

MARTELOTTA, Mário E. et al. *Gramaticalização e discursivização de assim*. In: MARTELOTTA, Mário E. et al. Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEZATTI, E. G. *Uma abordagem funcionalista da ordem de palavras no português falado*. Alfa, São Paulo: UNESP, 2001.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SAPATA, Andreza Carubelli. *O articulador então e suas várias funções no texto escrito do Brasil*. Campinas,. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. SP.2005. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/seer/sinteses/ojs/viewarticle.php?id=38&layout=abstract> Acesso em 13 set..2021.

TERRA, Ernane. *Curso Prático De Gramática*. 7ª. Ed. Scipione. São Paulo, 2017.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Antônio Rafael de Queiroz Lima

Graduado em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas), pela Universidade do Estado da Paraíba (UEPB). Possui Especialização em Linguagem, Educação e interculturalidade (UERN) e Especialização em Mídias na educação (UERN). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa na Ecit Obdúlia Dantas e coordenador da área de Linguagens

James Fernandes de Lima

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui Especialização em Língua Portuguesa e Docência no Ensino Superior; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ambas pela FAVENI. Graduado em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas), pela UERN. Atuou como monitor do Projeto de Extensão Ensino de Cultura, Literatura e Língua Portuguesa (PECLEP/UERN). Atualmente é professor da Rede Estadual do Ceará. Professor pesquisador e artista.

Keila Lairiny Câmara Xavier

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui Especialização em Linguagem, Educação e interculturalidade (UERN) e Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Interdisciplinar, pelo Instituto Federal do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas), pela UERN e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente é Assessora Regional das Escolas Integrais da Paraíba, 8 GRE.

SOBRE OS AUTORES

Micharlane de Oliveira Dutra

Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Campus Avançado de Patu (CAP/UERN). Tem experiência na área de Educação como docente e também como aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. É Especialista em Linguagem, Educação e Interculturalidade pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN/ Campus Avançado de Patu-CAP. Atualmente é professora substituta de Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Luiz Trajano de Andrade

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduando em Ludopedagogia e Literatura na educação infantil e anos iniciais- Faculdade Venda Nova do Imigrante- Grupo FAVENI. Possui pesquisas na área de inclusão na educação básica, literatura infantil e alfabetização e letramento

Iure Coutre Gurgel

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008), Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN (2010). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (POSEDUC/UERN) na área de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Atualmente, é aluno especial do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGED/UFRN, cursando a disciplina: Fundamentos da Educação Especial II. É professor Assistente I da UNIVERSIDADE DO ESTADO

DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN, lotado no campus Avançado de Patu-CAP, lecionando as disciplinas: Introdução a Pedagogia, Profissão Docente, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Didática. Coordena o subprojeto do PIBID PEDAGOGIA do CAP/UERN. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Interdisciplinaridade, Processo de Ensino-Aprendizagem e Educação Especial numa perspectiva Inclusiva.

Jônatas Queiroga Guimarães

Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Estudante do Grupo de Pesquisa em Ensino, Literatura e Linguagem - GELIN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui graduação em Letras (Hab. em língua portuguesa e suas respectivas literaturas), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN (2018). Atuou como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UERN (2017). Desenvolve pesquisas na área de Linguística e Linguística Aplicada, Gramática, Educação e Educação Inclusiva. Além disso, tem participação em eventos locais, regionais e nacionais na área de Linguística, Literatura, Educação e Educação Inclusiva.

Wilca Maria de Oliveira

Professora, Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - PPGL/UERN/CAPF/ Pau dos Ferros-RN. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (1996); Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte PPGE/UERN/CAPF, (2016). Atua na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte desde 2001 com foco no processo de ensino e aprendizagem para a formação de alunos e educadores. Atualmente escreve crônicas sobre memória, identidade e lugar idealizados para os projetos: "Café com Manjerioba e Outras Palavras"; "Meicado e Mei de Amor e uma Xica de Letra".

Max Emiliano Cavalcante Costa

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do

Norte - UERN (2021), pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL), atuando na linha de pesquisa Discurso, Memória e Identidade pelo (PPGL). Possui graduação em Letras-Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2017). Atuou como Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq de 2014 à 2016 no ensino médio na escola Dr. José Fernandes de Melo e como professor no cursinho SINAPSE preparatório para o IFRN e ENEM no ano de 2017. Além disso, tem participação em eventos locais na área de Letras, bem como em organização de eventos locais (UERN). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em argumentação no discurso.

Orfa Noemi Gamboa Padilla

Graduada em Letras Espanhol (Educación en el área de Lengua y Literatura) pelo Instituto Superior Pedagógico Privado Virgen de la Puer-ta - ISPPVP (2003), e Especialização em (Complementación Académica em Educación) Lengua y Literatura na Universidad Nacional de Trujillo - UNT (2006). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2010). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2021). Atuou como professora de Espanhol no Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR na UERN/CAMEAM-RN; nos anos 2012, 2013 e 2014. Atuou como tutora e professora da Universidade Aberta do Brasil - UAB na modalidade de Educação a Distância - EaD, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN nos anos de 2015 e 2018. Coordenou o Cine BALE musical vinculado ao Programa BALE/UERN/CAMEAM em Pau dos Ferros. Atuou como professora Aux 1, do Departamento de Letras Estrangeiras da UERN. Atualmente é professora de Espanhol, da Educação Básica, da rede estadual de ensino no Rio Grande do Norte-RN, da Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas EEPMEF. Tem experiência na área de Letras Espanhol/Português, com ênfase nos seguintes temas: Ensino/aprendizagem de LE. Leitura e Ensino. A Literatura e o Texto Literário no E/LE, Texto e Ensino. Poesia e Docência do Ensino Superior.

Gilton Sambio de Souza

Diretor-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN). Professor e pesquisador. Linguista de formação e atuação, é graduado em Letras (Pau dos Ferros) e especialista em Didática do Ensino Superior (Mossoró), ambos pela UERN. Mestre em Linguística Aplicada (Estudos da Linguagem) pela UFRN (Natal) e Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (Araraquara). Tem Pós-Doutorado em Estudos Comparados - Português/Francês pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, na França. Pertence ao quadro efetivo de servidores da UERN, como professor adjunto IV, na área de Linguística. Está cedido ao Governo do Estado do RN desde 26 de fevereiro de 2019 para atuar na FAPERN. É docente permanente do PPGL/UERN, Mestrado e Doutorado acadêmicos em Letras, e do PROFLETRAS (Mestrado Profissional) Unidade Pau dos Ferros. Tem experiências em Gestão Universitária e Acadêmico-Científicas (em diferentes níveis), tendo sido Diretor do Campus da UERN Pau dos Ferros por dois mandatos, de 2007 a 2011 e de 2012 a 2016, e atuado, em épocas e mandatos diferentes, como Chefe do Departamento de Letras, Coordenador de Especializações em Linguística Aplicada e outras, Coordenador e Vice-Coordenador do PPGL/UERN e Coordenador Institucional junto à UERN do Curso de Doutorado Interinstitucional em Desenvolvimento Urbano (parceria MDU-UFPE/UERN). Ex-líder e membro-fundador do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) e também membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Economia, Cultura e Território (GPECT), certificados pelo CNPq, tem publicações em livros e em artigos em periódicos na grande área de Linguística, com ênfase nas subáreas de Argumentação e Retórica; Memória, Cultural Local e Identidade; Ensino de Línguas e Estudos do Discurso e do Texto. É filiado a diferentes associações científicas, com destaque para ANPOLL, ABRALIN, GELNE e AINPGP, sendo o atual presidente desta última.

James Fernandes de Lima

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui Especialização em Língua Portuguesa e Docência no Ensino Su-

perior; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ambas pela FAVENI. Graduado em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas), pela UERN. Atuou como monitor do Projeto de Extensão Ensino de Cultura, Literatura e Língua Portuguesa (PECLEP/UERN). Atualmente é professor da Rede Estadual do Ceará. Professor pesquisador e artista.

Keila Lairiny Câmara Xavier

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui Especialização em Linguagem, Educação e interculturalidade (UERN) e Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Interdisciplinar, pelo Instituto Federal do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas), pela UERN e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente é Assessora Regional das Escolas Integrais da Paraíba, 8 GRE.

Maria Gorete Paulo Torres

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Especialista em Educação pela Universidade Potiguar (2003). Graduada em Letras/Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1998). Atualmente é professora substituta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Secretária Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do município de Frutuoso Gomes-RN e Coordenadora do Programa BALE-FRUP (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas). Desenvolve estudos na área de ensino de leitura e literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: leituras literárias, (auto)formação do leitor, prática mediadoras de leitura, ensino de leitura e literatura, gestão escolar e educação.

Marília Cavalcante de Freitas Moreira

Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Membro do Projeto de Pesquisa Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino -PPGE/UERN: diagnóstico e planejamento. Membro do Programa de Extensão Raízes da Cultura Sertaneja (PRO-CULT). Membro do Projeto de Extensão Mobilização (DE/CAPE/UERN).

Antônio Rafael de Queiroz Lima

Graduado em Letras (Hab. Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas), pela Universidade do Estado da Paraíba (UEPB). Possui Especialização em Linguagem, Educação e interculturalidade (UERN) e Especialização em Mídias na educação (UERN). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa na Ecit Obdúlia Dantas e coordenador da área de Linguagens

Helen Flávia de Lima

Professora e tutora do curso a distância de Especialização em Mídias na Educação (UERN/UAB/CAPES). Possui mestrado (2002) e graduação (1999) em História pela Universidade Estadual Paulista-Júlio de Mesquita Filho (UNESP/USP), e graduação em Pedagogia (2021) pela Universidade Cesumar/PR. Tutora a distância do curso de Especialização em Mídias na Educação (UERN/UAB/CAPES), entre 2018 a 2019. Docente substituta do Departamento de Gestão Ambiental - UERN/Campus Mossoró, em 2017. Além disso, foi professora de 2011 a 2017 da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ/CE), ministrando aulas nos Cursos de Pedagogia, Letras, Serviço Social e Direito. Nesta mesma instituição, atou em consultoria e produção de material didático para elaboração de TCC ao programa de pós-graduação (lato sensu). Em 2012, foi professora substituta do Departamento de História da UERN/Campus Mossoró e, nesta mesma instituição, em 2010, docente do Projeto Pedagogia da Terra. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Edu-

cação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão (GEPEMABI/ UERN), desenvolvendo pesquisas com produção acadêmica nas áreas de metodologia, pesquisa e trabalho científico, e na área da Educação. Além disso, é parecerista ad hoc da revista *Research, Society and Development*

André Fernandes Maia de Medeiros

Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou como residente do segundo ano dos anos iniciais da Escola Municipal Raimundo Rocha, Patu, Rio Grande do Norte (UERN).

Samira Fábrica Gurgel de Moura

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou como residente do segundo ano dos anos iniciais da Escola Municipal Raimundo Rocha, Patu, Rio Grande do Norte (UERN).

Joseane Abílio de Sousa Ferreira

Doutora em Educação (2017) pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação (UFPB/2012). Pedagoga (UFPB/2009). É professora efetiva da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN - Campus Avançado de Patu). Possui experiências de pesquisa e extensão com as temáticas Livros escolares e didático, Cultura escolar, Disciplina escolar, Educação do Campo, Educação Popular e Movimentos Sociais. É integrante do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade - GPCES (Centro de Educação - UFPB) e pesquisadora do Grupo "Formação, Currículo e Ensino" - FORMACE (Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu).

Francisco Gomes da Silva

Doutor em Letras pela UERN. Mestre em Letras pela UERN; Especialista em Tecnologia Educacional pela FIP/UFPB; Especialista em Supervisão educacional pela FIP; Especialista em Língua, Linguística e Literatura, pela FIP; Licenciado em Pedagogia pela UERN;

Na Trilha das Letras: Abordagens sobre Literatura, Ensino e Linguística

Licenciado em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa pela UFPB. Atualmente é professor - Colégio Técnico Dom Vital, Língua Portuguesa, no Ensino Médio; Professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio Obdúlia Dantas, da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Diretor do Colégio Técnico Dom Vital e Presidente do Instituto de Educação Frei Marcelino de Santana.

Josinaldo Trajano da Costa

Mestre em Letras (PPGL) - UERN. Especialista em Língua, Linguística e Literatura - FIP (Faculdades Integradas de Patos) - Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Colégio Técnico Dom Vital e Professor Titular na SEEC-RN - lotado na E.E.E.F. Dr. Xavier Fernandes - PATU-RN.