

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 45  
Ano 17**

**Volume 03  
Letras  
Resenhas**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Org./Ed.)**

**2021**

**2021**

**2021**

**2021**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº45 – vol. 3 – Letras – 72 p. (outubro – 2021)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Aline Rubiane Arnemann et al</b> – Atividade de escrita nos anos iniciais: análise de uma proposta presente em um livro didático	04
02	<b>Francisco Renato Lima et al</b> – “Depois do jantar” (1977), de Carlos Drummond de Andrade: uma análise da narrativa à luz do modelo laboviano	12
03	<b>Isaías dos Santos Ildebrand</b> – Explorando múltiplas linguagens na alfabetização: produção textual no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental	20
04	<b>Luiz Guilherme de Brito Arduino</b> – Análise de séries no ensino médio: uma proposta de um roteiro dialógico e transmidiático	31
05	<b>Luíza Álvares Dias et al</b> – <i>A sereníssima república</i> : diálogos machadianos e a iniciação à docência	41
06	<b>Rodrigo da Costa Araujo</b> – A poesia e a recusa do sentido em <i>Tisanas</i> , de Ana Hatherly	49
07	<b>Sérgio Amorim Matos et al</b> – Um olhar voltado a literatura infantil do ensino fundamental I a partir da leitura de Irma Galhardo em épocas de pandemia: <i>pai da mata agradece e pirarucu aparece</i>	58
08	<b>RESENHA</b> <b>Eliziane de Paula Silveira</b>	66
09	<b>RESENHA</b> <b>Francisco Romário Paz Carvalho</b>	68
10	<b>RESENHA</b> <b>Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa</b>	70

## **ATIVIDADE DE ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PRESENTE EM UM LIVRO DIDÁTICO**

**Aline Rubiane Arnemann<sup>1</sup>**  
**Paula Karine Dolovitsch Lambrecht<sup>2</sup>**  
**Priscila Michelon Giovelli<sup>3</sup>**  
**Franciele Luana Willms<sup>4</sup>**

### **Resumo**

Neste artigo, compartilhamos uma análise de uma atividade de escrita para Anos Iniciais de um livro didático. Observamos a perspectiva de ensino predominante, a relação entre autor, texto e leitor, estratégias de escrita e tipos de conhecimento, (Koch e Elias, 2014). Analisamos esses quatro tópicos, com reflexões e sugestões. Dentre os resultados, salientamos que a atividade é de predominância interacionista, todavia não explora os gêneros textuais. Por fim, registramos que é essencial ao professor analisar atividades de livros didáticos, a fim de identificar as potencialidades e fragilidades para buscar alternativas que minimizem ou resolvam as lacunas encontradas.

**Palavras-chave:** Atividade de escrita; Livro didático; Anos Iniciais.

### **Abstract**

In this article, we share an analysis of a writing activity from a textbook for the Elementary School Level. We observed the leading teaching perspective, the relation between author, text and reader, writing strategies and types of knowledge (Koch and Elias, 2014). We analyzed these four traditional topics making use of reflections and suggestions. Among the results, it is notable that the activity is mainly interactive. However, it does not explore textual genres. Finally, we noted that it is crucial for the teacher to analyze activities in textbooks, in order to identify strengths and weaknesses with the aim of seeking for alternatives which can reduce or solve the gaps found.

**Key Words:** Writing activity; Textbook; Elementary School Level.

### **Considerações iniciais**

Compreendemos a importância da escrita, pois é um grande e imprescindível apoio de registro para a memória humana, além de estar diretamente ligada à interação de um sujeito com outro na comunicação, juntamente com a oralidade. Assim, defendemos que é fundamental ao professor que trabalha com o ensino de escrita – esteja esse profissional em sua formação inicial ou continuada – desenvolver e/ou aprimorar competências e habilidades que qualifiquem seu agir docente.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos \_ UFSM. Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE).

<sup>2</sup> Graduanda do curso Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>3</sup> Graduanda do curso Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

<sup>4</sup> Graduanda do curso Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Na comunicação escrita, o autor escreve para um leitor, que pode ser conhecido ou desconhecido. Para que esse leitor compreenda o conteúdo do texto, é necessário que o autor realize um balanceamento de informações, considerando o contexto e assunto, além de ser claro e objetivo. Isso é necessário, pois o (possível) leitor do texto pode não ter os mesmos conhecimentos prévios de mundo e de informações sobre o assunto do texto. Nesse viés, o presente trabalho objetiva compartilhar uma análise de uma atividade<sup>5</sup> de escrita para Anos Iniciais presente no livro didático *Ápis Língua Portuguesa, 5º ano: Ensino Fundamental* (2017).

A apreciação analítica teve como foco identificar qual perspectiva de ensino – se behaviorista, inatista ou interacionista – revela predominância na atividade de escrita selecionada e, sobretudo, identificar a abordagem de trabalho com a escrita assumida em tal atividade. Para dar conta dessa última, apoiamos-nos em Koch e Elias (2014). Nesse sentido, a seguir, organizamos as discussões de acordo com o tópico ao qual é dado ênfase, quais sejam: perspectiva de ensino; foco da escrita; estratégias de escrita; tipos de conhecimentos e reflexões finais.

### Perspectiva de ensino

Ponderamos que não exploramos as três perspectivas de ensino que mencionamos na seção introdutória deste trabalho. Diferentemente disso, por razões de espaço, dedicamo-nos àquela que identificamos predominância: a interacionista, pois, dessa maneira, podemos melhor apontar os indícios que ancoraram nosso olhar analítico. Resgatamos um recorte da atividade, para então, realizarmos a interface teoria e objeto de análise. A figura subsequente ilustra nosso recorte:



Figura 01. Recorte da atividade de produção de texto de livro didático. Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p.107).

A perspectiva interacionista de ensino tem como um de seus representantes Lev Vygotsky. Vygotsky (1991) dispõe que a aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o meio em que ele está (com os outros sujeitos), e da mediação entre os conhecimentos cotidianos (que o sujeito já tem) e os conhecimentos científicos (de responsabilidade escolar). Vamos nos ater, aqui, à observação desses dois conceitos (interação e mediação) na Figura 1.

<sup>5</sup> Essa análise foi realizada em dois momentos centrais de escrita: o primeiro deles na disciplina “Língua Portuguesa A”, oferecida no curso de Pedagogia Diurna da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o segundo semestre de 2020, que aconteceu de forma remota; e o segundo, no primeiro semestre de 2021 – com caráter de aprofundamento reflexivo – a partir da preocupação das autoras com o processo de ensino de escrita nos Anos Iniciais, e da necessidade avultar mais estudos que discutam essa temática.

A atividade de produção textual explicitada na Figura 1 abre espaço para a interação entre os sujeitos, no caso, pares (dois estudantes), ao propor a realização da leitura em dupla. Depois, orienta a dupla a realizar uma pesquisa buscando outras informações para, então, produzir um texto. Esse conciso comando de atividade nos permite indiciar: um provável diálogo da dupla acerca das impressões de leitura, compreensões e interpretações; o processo de tomada de decisão acerca de quais informações irá buscar e quais fontes podem consultar; o processo de busca em si; a seleção de informações que irão utilizar para produzir o texto; o processo de produção textual em dupla, o qual demanda que os autores encontrem estratégias para realizar uma escrita a “duas mãos”.

Tomando por base esse levantamento, observamos que a atividade mobiliza a interação do estudante com o outro e com o mundo. Ademais, inscreve espaço para a mediação entre os conhecimentos que os estudantes já têm – seja de habilidades de escrita, de informações que não precisam buscar – e aqueles que irão construir – nos processos de busca de informações e de produção textual.

O livro didático é um instrumento didático e que não pode, jamais, substituir o professor. É o docente que determina como a atividade será realizada: a) tal qual o livro didático, sem que o professor realize (quase) nenhuma mediação; ou b) com intervenções e adaptações docentes, conforme a demanda da turma. Se o professor assumir a opção “a”, ele está delegando toda a responsabilidade de ensino ao livro didático – que é apenas um objeto no contexto do processo de ensino. Se investir na opção “b”, o professor pode identificar as demandas da turma e realizar as mediações necessárias entre a atividade presente no livro didático e os estudantes.

Recomendamos, com ênfase, opção “b”. Uma das razões para nosso posicionamento, se deve ao fato de identificar que o livro não solicita a produção de um gênero textual específico, ao contrário, solicita um “texto”, o que não auxilia o discente a mobilizar modelos textuais específicos e, na dimensão da turma, diferentes gêneros podem ser produzidos. Portanto, o professor precisa intervir, adequando a proposta. Nessa adequação, conforme a demanda da turma, o docente pode definir em qual gênero textual a escrita será realizada, além de mediar o processo de ensino do gênero selecionado.

### **Foco da escrita**

Com base em Koch e Elias (2014), nos diálogos e nas trocas realizadas nos encontros da disciplina “Língua Portuguesa A” e nos nossos momentos de estudo “pós-disciplina”, entendemos que, na atividade escolhida (Figura 1), o foco da escrita está centrado na interação. Nesse foco, conforme as referidas autoras, a escrita é vista como produção textual em que o autor precisa ativar conhecimentos e mobilizar estratégias, pensando no que vai escrever e em seu leitor, guiando-se pelo princípio interacional.

Logo, há uma interação escritor-leitor na concepção interacional da língua, na qual estão contempladas as intenções de quem escreve, e aquelas somadas às intenções do leitor com seus conhecimentos, envolvendo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Assim, segundo Koch e Elias (2014) autor e leitor são atores/construtores sociais e sujeitos ativos.

Nesse sentido, é importante pontuar que o evento comunicativo envolve a mobilização de conhecimento do escritor, o que ele pressupõe ser do conhecimento de seu leitor e/ou o que é compartilhado por ambos. Portanto, é necessário, nas orientações de uma atividade de escrita, estar claro a quem ela se destina. Resgatamos Koch e Elias (2014, p.36), as quais apontam que:

a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

A atividade em análise tem como orientação sua realização em dupla, com uma etapa de pesquisa prévia à escrita. Com preocupação com o leitor e, também, por ser um texto de natureza informativa, constam indícios de interação entre autor e leitor. Isso pode ser observado no comando da atividade, conforme ilustrado, a seguir:

**Escrita**

1. Escrevam um texto informativo reunindo as informações mais interessantes. Vocês podem apresentá-lo em boxes informativos ou em formato de ficha.
2. Se possível, acrescentem fotografias ou ilustrações que ajudem o leitor a compreender as informações ou que complementem seu texto com outros dados.
3. Escrevam corretamente os termos científicos utilizando linguagem clara e precisa.

Figura 02 – Comando da atividade de produção textual do livro didático. Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p.110).

É perceptível o incentivo da utilização de uma linguagem clara e precisa e do uso de fotografias ou ilustrações que auxiliem o leitor na compreensão do que é escrito pelo autor do texto. Todavia, a interação ainda carece de um elemento para se tornar efetiva, que é o texto. A abordagem desse integrante é falha, haja vista que não solicita a realização da produção textual em um gênero textual. Nessa instância, recorreremos à Koch e Elias (2014, p. 36) que dispõem:

o como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Diante do exposto, alertamos que a ausência da menção do gênero textual minimiza o potencial interativo entre autor, texto e leitor, posto que o autor tem um elemento a menos que auxiliaria no mapeamento da necessidade informacional do seu possível leitor. Nesse caso, recomendamos a intervenção docente da proposição/adequação da atividade.

## Estratégias de escrita

Verificamos que algumas estratégias de escrita, consoante Koch e Elias (2014), são empregadas no decorrer da atividade de produção de textos proposta pelo livro didático em pauta, nas seguintes situações:

a) *Seleção e organização de ideias*– de modo a reunir as informações obtidas na pesquisa e selecionar as mais interessantes para a elaboração da escrita do texto. Na figura, a seguir, é possível observar o emprego parcial desta estratégia, na orientação do planejamento da escrita dos alunos, uma vez sinaliza apenas a seleção de informações:

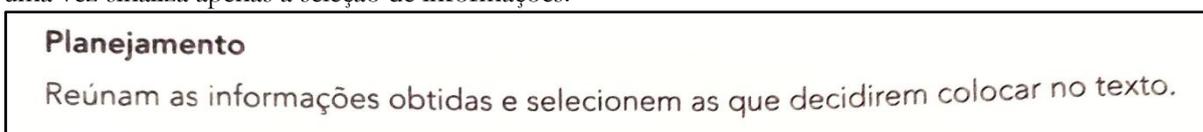


Figura 03. Etapa prévia à produção textual. Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p.110).

b) *Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa* – na Figura 02, que ilustra o comando da atividade de produção textual verificamos que é realizada a mobilização da ativação de alguns conhecimentos (necessidade leitura de textos base com a finalidade de buscar informações, adequação à modalidade formal da Língua Portuguesa e sinalização da existência de um leitor). Ponderamos a ausência da mobilização de da ativação de outros componentes, a exemplo, o gênero textual. Desse modo, atentamos que essa estratégia de escrita é contemplada em parte.

c) *Balanceamento entre informações “novas” e informações “dadas”* – com base na Figura 02, expomos que ocorre indicação de acréscimo de fotografias ou ilustrações que auxiliem a compreensão do texto, ou seja, há direcionamento para o uso de informações. No entanto, não consta um suporte para o autor do texto mapear quais informações podem ser novidade para os leitores e quais já são de conhecimento dos leitores, o que não favorece a realização do balanceamento. Podemos observar que embora incentive o uso de informações, a atividade não explora a estratégia em questão.

d) *Revisão da escrita ao longo do processo*– apuramos que ocorre direcionamento para realização de ajustes necessários, verificando se há clareza de informações, se o uso de imagens contempla a informação desejada, tendo como guia o objetivo da escrita e a interação que o autor pretende estabelecer com o leitor. Entretanto, a atividade indicia delegar a operação dessa estratégia somente ao estudante. Defendemos que a mediação do professor é fundamental nessa estratégia, pois ele é profissional responsável por sinalizar quais aspectos estão frágeis e necessitam de aprimoração, fazendo uso de recursos didático-pedagógicos que subsidiem a orientação e suporte à revisão e reescrita. A figura subsequente ilustra a proposta presente no livro:

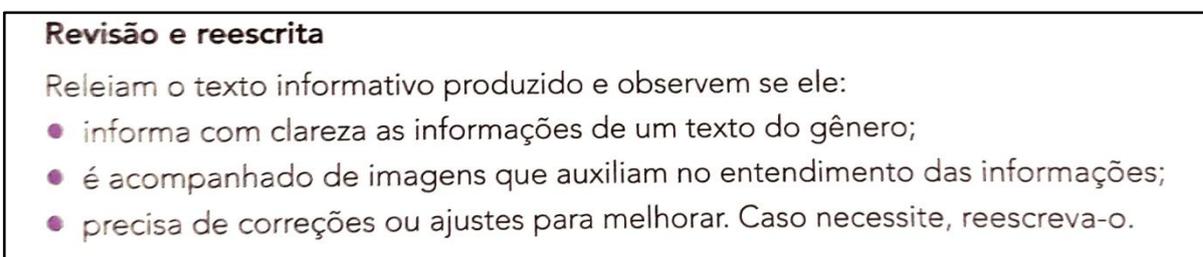


Figura 04. Revisão e reescrita: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p.110).

Nesse sentido, dispomos que os bilhetes orientadores, em consonância com a proposta de Nascimento (2013) consistem em uma possibilidade para, auxiliar nos procedimentos de intervenção do professor na escrita, orientando a reescrita, indicando os ajustes com relação à estrutura e composição do texto, além dos aspectos de ordem gramatical. Essa alternativa a avaliação textual interativa, qualifica as habilidades de escrita e valoriza o aluno. Assim, para essas sugestões, recomendamos o uso de balões com canetas de cores diversas (cada cor, indicando um fenômeno), os quais são atrativos aos olhos, claros e efetivos.

### Ativação de conhecimentos

A atividade escrita, em seu sentido mais amplo, contribui para a construção de diversos conhecimentos, quais sejam: linguístico, enciclopédico, interacional e de textos, conforme Koch e Elias (2014), os quais estão sintetizados no quadro, a seguir:

Tipos de conhecimento	
<b>Linguístico</b>	Refere-se ao conhecimento da ortografia, da gramática (pontuação, acentuação) e ao conhecimento léxico. Adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos sociais e, de forma sistematizada, na escola. É importante que a escola explore inúmeras práticas comunicativas.
<b>Enciclopédico</b>	Refere-se àqueles conhecimentos que construímos com base nas mais diversas interações que experienciamos e que armazenamos em nossa mente. Por exemplo, se formos convidados a irmos a um casamento, temos o conhecimento prévio acerca da vestimenta a ser utilizada, não iremos com trajes praiheiros.
<b>Interacional</b>	Diz respeito ao conhecimento que construímos com base nas interações que experienciamos. Auxilia na determinação da quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor consiga reconstruir o objetivo da produção de texto.
<b>Textual</b>	Concerne aos conhecimentos que temos acerca de textos. O produtor ou interlocutor ativa “modelos” que possui sobre práticas comunicativas. Por exemplo, para compreender um meme, é necessário que o leitor conheça o(s) texto(s) que constituem o texto. Também, se o leitor não compreender o propósito comunicativo do meme (causar humor), ocorre interpretação.

Quadro 01. Tipos de Conhecimento: Elaborado pelas autoras, com base em Koch e Elias (2014, p. 37 a 44).

A proposta do livro didático supracitada promove parcialmente a mobilização ativa desses conhecimentos pelo leitor. O conhecimento interacional favorece a interação dos alunos, bem como, fornece meios para dispor as informações para os leitores. Na proposta do livro didático, através do texto do tipo informativo, o aluno, de acordo com Koch e Elias (2014, p.44), “configura na escrita sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado”. Para facilitar e, de certa forma, ampliar essa interação, o autor pode recorrer a diferentes recursos estratégicos, já destacados anteriormente.

A partir da realização da atividade, desde que com apoio da mediação docente, o estudante tem a possibilidade de conquistar e garantir seu espaço de fala, preparando-se para outras situações, de modo com que amplie seu vocabulário, balanceando informações que poderão ser úteis em diversos outros espaços de suas relações cotidianas. No caso do espaço rural, por exemplo, uma

possibilidade de adaptação indicada pode se voltar a abordagem de animais do habitat local, com o intuito de que o estudante perceba e mostre o valor de sua localidade, minimizando o estigma de que o estudante do interior sabe menos, o que impacta direta e indiretamente, de forma positiva, não apenas o discente, mas sua família.

Salientamos ainda, a mediação docente na ativação de conhecimentos de texto. Na proposta em questão, o estudante é convidado a ler outros textos, bem como, recorrer ao emprego de termos científicos. Aqui, o docente necessita contribuir com mobilização de gêneros textuais e orientação de fontes de busca de pesquisa, principalmente. O conhecimento textual também está relacionado à presença de um texto ou mais de um texto em outro, ou seja, a sua intertextualidade.

Por último, mencionamos o conhecimento de língua, conhecimento que fica fragilizado por conta da proposta apenas indicar a produção de um texto informativo, sem solicitar um gênero textual específico e indiciar a delegação da etapa de reescrita somente ao discente. Consta apenas um texto base pertencente ao gênero textual infográfico, sem adentrar a outras classificações dessa categoria de texto, como, por exemplo, a notícia e a reportagem.

### Reflexões finais

Compreendemos que existe uma infinidade de propostas de atividades envolvendo a escrita, nos mais variados formatos, com diversas metodologias e estratégias, principalmente encontradas na internet. Porém, registramos a importância de buscar referência também ao que mais se encontra “em mãos” no espaço escolar, os livros didáticos. Partindo de nossa discussão analítica, entendemos que a atividade de produção textual em pauta é de qualidade e é possível colocá-la em prática em sala de aula. Todavia, a partir dos estudos e reflexões, sugerimos algumas adaptações. Para ilustrar, sistematizadas algumas adaptações, presentes no seguinte quadro:

<b>1ª Adaptação</b>	Em relação ao ponto de partida da atividade: para realizá-la de forma mais relacionada à realidade dos alunos, sugerimos que, além de pesquisar sobre a baleia azul, os alunos busquem aspectos sobre algum animal encontrado nos seus contextos de vivência. Por exemplo, o contexto de uma Escola do/no Campo, e que a partir dessa pesquisa possam escrever o texto informativo sobre a baleia azul ou outros animais, conforme seus interesses.
<b>2ª Adaptação</b>	Pensamos em uma proposta de escrita mais ativa e em construção conjunta: sugestão de uma atividade que denominamos como “dança dos animais”, que consiste em uma modificação da brincadeira “dança das cadeiras”. Nessa proposta, quem dança durante a música são os textos produzidos pela turma, que vão girando de classe em classe e, ao pausar a música, cada um vai dar continuidade no trabalho de pesquisa, escrita e construção do texto informativo sobre o animal escolhido por outro colega. Dessa forma, entendemos que todos pesquisariam, conseguiriam descobrir e escrever um pouco mais sobre os animais presentes em seus contextos, ampliando e potencializando os saberes que muitas vezes as crianças já trazem para a escola. Além disso, nesta atividade, existe a possibilidade de se trabalhar o entrelaçamento de disciplinas, de forma leve e prazerosa, valorizando campos além da Língua Portuguesa e Matemática. Pontuamos o gerenciamento docente na “dança dos textos”, a fim de que o tempo de contato dos estudantes com o texto do outro seja adequado, assim, sugerimos poucas trocas.
<b>3ª Adaptação</b>	Ao final dessa proposta, sugerimos a exposição dos textos na turma, envolvendo a oralidade e, posteriormente, fazer uma exposição no corredor da escola, em que toda a

	comunidade escolar pode observar as pesquisas e aprender junto. Para isso, indicamos um varal feito com barbante, em que os textos possam ser fixados. Ademais, indicamos a decoração temática da exposição, a fim de que os estudantes decorem explorando sua criatividade e tenham seus interesses e gostos respeitados e valorizados.
--	--

Quadro 02. Proposta de adaptação: Organizado pelas autoras deste trabalho.

A partir dessas adaptações, salientamos a importância da adaptação das atividades que encontramos com tanta facilidade cotidianamente, de modo a torná-las mais significativas aos estudantes. Consideramos que, com base em elementos apontados no decorrer deste texto, o professor é figura essencial, pois: a) determina que os alunos façam as atividades propostas no livro didático, seguindo tal e qual como sugerido; ou b) busca alternativas que venham a contribuir e fortalecer os processos de escrita de seus alunos, adaptando as atividades propostas. Dessa forma, o professor trabalha como mediador entre os conhecimentos do livro didático e os conhecimentos dos alunos, suas realidades e singularidades.

Nesse processo de mediação, o professor pode mobilizar e integrar estratégias nas atividades, desde o processo de seleção de materiais até a socialização do texto. Isso é essencial pelo fato de que, uma atividade bem escolhida e planejada, de acordo com o perfil e realidade dos(as) estudantes, possibilita maior engajamento dos(as) alunos(as) nas propostas e, por conseguinte, maior efetividade na aprendizagem.

Por fim, defendemos que atividades de leitura e escrita (aludimos à leitura, pois ela é inerente à escrita) são essenciais para a vida humana, assim, é de suma importância cultivar o hábito de ler e escrever. Ademais, sobrelevamos o papel fundamental do professor no direcionamento e mediação de atividades, no caso, advindas do livro didático.

### Referências

- KOCH, I.V. ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: KOCH, I.V. ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2014, p.31-52.
- NASCIMENTO, C. E. **Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência.** In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Interação, Gêneros e Letramentos – a (re)escrita em foco. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 65-81.
- TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais** 3. ed. São Paulo: Ática, 2017, p. 107-110.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

## **“DEPOIS DO JANTAR” (1977), DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: UMA ANÁLISE DA NARRATIVA À LUZ DO MODELO LABOVIANO**

**Francisco Renato Lima<sup>6</sup>**  
**Francisca Marciely Alves Dantas<sup>7</sup>**  
**Raquel Furtado de Mesquita<sup>8</sup>**

### **Resumo:**

O presente trabalho objetiva analisar o conto “Depois do jantar” (1977), de Carlos Drummond de Andrade, a partir das formulações teóricas desenvolvidas por Labov (1978 [1976]), sobre questões concernentes à narrativa. Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do método bibliográfico, a fim de trazer os elementos constitutivos da narrativa e que caracterizam, de certa forma, a construção discursiva arquitetada na superfície linguística, orientando o fato narrado. As discussões analisam o texto ficcional, tendo em vista o desencadeamento das ações na narrativa e a construção de sentidos por parte do leitor, determinado por um ângulo crítico, que envolve categorias ancoradas em uma abordagem laboviana, que aproxima linguagem, discurso e prática social.

**Palavras-chave:** Análise da narrativa. Labov. Carlos Drummond de Andrade.

### **Abstract:**

The present work aims to analyze the short story “After dinner” (1977), by Carlos Drummond de Andrade, from the theoretical formulations developed by Labov (1978 [1976]), on issues concerning the narrative. A qualitative approach research was carried out, through the bibliographic method, in order to bring the constituent elements of the narrative and that characterize, in a way, the discursive construction built on the linguistic surface, guiding the narrated fact. The discussions analyze the fictional text, considering the triggering of actions in the narrative and the construction of meanings by the reader, determined by a critical angle, which involves categories anchored in a Labovian approach, which approximates language, discourse and social practice.

**Keywords:** Narrative analysis. Labov. Carlos Drummond de Andrade.

---

<sup>6</sup> Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especializando em Linguística Textual e Ensino (UFRN). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

<sup>7</sup> Mestra em Letras - Estudos Literários (UFPI). Graduada em Letras – Português (UFPI). Especializando em Linguística Textual e Ensino (UFRN).

<sup>8</sup> Mestranda em Linguística (UNICAMP). Especializando em Linguística Textual e Ensino (UFRN). Especialista em Análise do Discurso Midiático (UNYLEYA). Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda (UNIFANOR) e em Letras-Língua Portuguesa (UNILAB).

## Considerações iniciais

No âmbito dos estudos da linguagem, as narrativas foram pioneiramente estudadas em termos de sua estrutura e características formais (Labov e Waletzky 1968, Labov 1972). Na abordagem laboviana, a narrativa é definida como forma de se recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações. Entende-se nessa empreitada a sequência como uma propriedade linguístico-discursiva representativa de uma ordem cronológica dos eventos passados em um postulado mundo real.

(BASTOS; BIAR, 2015, p. 100)

O ato de narrar e contar histórias constitui uma prática fundamental na construção da trajetória da humanidade. Desde os tempos mais remotos, encontra-se na narrativa o enlace necessário à construção da experiência humana, situada em um tempo e espaço marcados por uma voz e um sujeito que se insere nesse quadro, anunciando e enunciado sua percepção de um dado fenômeno ou fato, seja ele fictício ou real.

Nesse sentido, a proposta deste texto<sup>9</sup> é analisar a narrativa “Depois do jantar” (1977), de Carlos Drummond de Andrade, à luz do modelo proposto por Labov (1978 [1976]), que, no esteio das pesquisas de campo que permitiram fundar os padrões sociolinguísticos da Sociolinguística Variacionista, identificou, também, regularidades aplicáveis e comuns à análise da narrativa em geral. Para o teórico, os estudos da narrativa assumem uma abordagem hermenêutica, por meio da associação contínua com o discurso, respeitando a maneira “como ele foi mostrado, alcança a perspectiva do falante e de seu ouvinte, dando curso à transferência da informação e da experiência de uma maneira que aprofunda nossa própria compreensão do que são aproximadamente a linguagem e a vida social” (LABOV, 1997, p. 01).

Dessa maneira, percebemos que são os olhos do narrador os responsáveis por fazer o leitor enxergar o encadeamento dos fatos e a costura semântica dentro de uma narrativa. Seu papel, ao narrar, é criar, por meio da palavra (oral ou escrita), um ponto de aproximação com o leitor/ouvinte, construindo com ele, uma ponte de significação e atribuição de sentido à história.

A junção dos fatos, sejam eles reais ou fictícios, constitui tarefa daqueles que se propõem a contar uma história. Para isso, precisam lançar mão de criatividade e perspicácia, a fim de prender o leitor e, com ele, construir uma cumplicidade enunciativa, por meio da qual, recorrendo aos diferentes tempos (passado, presente e futuro), seja possível enlaçar os fatos e criar uma credibilidade aceitável sobre o evento narrado.

Partindo desses aspectos, a discussão aqui apresentada, recorre a um parâmetro teórico norteador principal – Modelo de Labov (1978 [1976]) – subsidiado pela leitura de demais obras do teórico; além de outros autores, como Adam (1992; 2019), Bakhtin (2011), Beaugrande (1997), Marcuschi (2010; 2011), os quais convergem teoricamente com a linha de análise adotada.

---

<sup>9</sup> Este texto, em versão ampliada e aprofundada, é fruto de uma atividade apresentada ao curso de Especialização em Linguística Textual e Ensino, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Campus Currais Novos, na disciplina: *O texto narrativo no ensino de línguas: aspectos teóricos e metodológicos*, sob a orientação da professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN), a quem dispensamos nossos agradecimentos pela leitura, contribuições e orientações tão zelosa e didática. No entanto, é de nossa inteira responsabilidade os possíveis equívocos e inadequações aqui existentes.

### **A narrativa “Depois do jantar” (1977), de Carlos Drummond de Andrade, à luz do modelo de Labov (1978 [1976])**

Partindo dos postulados de Labov (esboçados em diferentes textos, como ele mesmo assume, mas, em particular no modelo de 1978 [1976]), a presente análise volta-se sobre a narrativa: “Depois do jantar”, de Carlos Drummond de Andrade (1977), a qual cabe ser reproduzida fielmente a seguir:

#### **Depois do jantar**

Carlos Drummond de Andrade

Também, que idéia a sua: andar a pé, margeando a Lagoa Rodrigo de Freitas, depois do jantar.

O vulto caminhava em sua direção, chegou bem perto, estacou à sua frente. Decerto ia pedir-lhe um auxílio.

— Não tenho trocado. Mas tenho cigarros. Quer um?

— Não fumo, respondeu o outro.

Então ele queria é saber as horas. Levantou o antebraço esquerdo, consultou o relógio:

— 9 e 17... 9 e 20, talvez. Andaram mexendo nele lá em casa.

— Não estou querendo saber quantas horas são. Prefiro o relógio.

— Como?

— Já disse. Vai passando o relógio.

— Mas...

— Quer que eu mesmo tire? Pode machucar.

— Não. Eu tiro sozinho. Quer dizer... Estou meio sem jeito. Essa fivelinha enguiça quando menos se espera. Por favor, me ajude.

O outro ajudou, a pulseira não era mesmo fácil de desatar. Afinal, o relógio mudou de dono.

— Agora posso continuar?

— Continuar o quê?

— O passeio. Eu estava passeando, não vi?

— Vi, sim. Espera um pouco.

— Esperar o quê?

— Passa a carteira.

— Mas...

— Quer que eu também ajude a tirar? Você não faz nada sozinho, nessa idade?

— Não é isso. Eu pensava que o relógio fosse bastante. Não é um relógio qualquer, veja bem. Coisa fina. Ainda não acabei de pagar...

— E eu com isso? Então vou deixar o serviço pela metade?

— Bom, eu tiro a carteira. Mas vamos fazer um trato.

— Diga.

— Tou com dois mil cruzeiros. Lhe dou mil e fico com mil.

— Engraçadinho, hem? Desde quando o assaltante reparte com o assaltado o produto do assalto?

— Mas você não se identificou como assaltante. Como é que eu podia saber?

— É que eu não gosto de assustar. Sou contra isso de encostar o metal na testa do cara. Sou civilizado, manja?

- Por isso mesmo que é civilizado, você podia rachar comigo o dinheiro. Ele me faz falta, palavra de honra.
- Pera aí. Se você acha que é preciso mostrar revólver, eu mostro.
- Não precisa, não precisa.
- Essa de rachar o legume... Pensa um pouco, amizade. Você está querendo me assaltar, e diz isso com a maior cara-de-pau.
- Eu, assaltar?! Se o dinheiro é meu, então estou assaltando a mim mesmo.
- Calma. Não baralha mais as coisas. Sou eu o assaltante, não sou?
- Claro.
- Você, o assaltado. Certo?
- Confere.
- Então deixa de poesia e passa pra cá os dois mil. Se é que são só dois mil.
- Acha que eu minto? Olha aqui as quatro notas de quinhentos. Veja se tem mais dinheiro na carteira. Se achar uma nota de 10, de cinco cruzeiros, de um, tudo é seu. Quando eu confundi você com um, mendigo (desculpe, não reparei bem) e disse que não tinha trocado, é porque não tinha trocado mesmo.
- Tá bom, não se discute.
- Vamos, procure nos... nos escaninhos.
- Sei lá o que é isso. Também não gosto de mexer nos guardados dos outros. Você me passa a carteira, ela fica sendo minha, aí eu mexo nela à vontade.
- Deixe ao menos tirar os documentos?
- Deixo. Pode até ficar com a carteira. Eu não coleciono. Mas rachar com você, isso de jeito nenhum. É contra as regras.
- Nem uma de quinhentos? Uma só.
- Nada. O mais que eu posso fazer é dar dinheiro pro ônibus. Mas nem isso você precisa. Pela pinta se vê que mora perto.
- Nem eu ia aceitar dinheiro de você.
- Orgulhoso, hem? Fique sabendo que tenho ajudado muita gente neste mundo. Bom, tudo legal. Até outra vez. Mas antes, uma lembrancinha. Sacou da arma e deu-lhe um tiro no pé.

A partir da perspectiva de Drummond, neste texto, é possível envolver-se por uma orientação narrativa relativamente linear e sequencial dos eventos. Nisso, a história, entre as duas personagens, se dirige pela lógica do ordenamento dos fatos, arquitetados pela experiência do narrador, que, na condução da narrativa, vai criando expectativas no leitor/ouvinte, fazendo com que ele se prenda ao enredo. Nesse compasso, o poeta-escritor brasileiro, ao narrar, vai sendo delineado um ponto de vista sobre sua orientação narrativa, prendendo e garantindo a atenção do leitor, na escrita de “Depois do jantar”.

Nesse sentido, tomando como base, as prerrogativas teóricas de Labov (1978 [1976]) é possível identificar as partes ou seções de uma narrativa. Mas, antes dessa breve análise, apresentase tais partes e seus respectivos conceitos labovianos, a partir da exposição de Rodrigues (2021):

a) **Resumo:** “Em geral, os narradores começam suas narrativas por uma ou duas proposições que resumem toda história.” (LABOV, 1978, p. 299).

b) **Orientação ou indicadores:** “Antes de tudo, é necessário em uma narrativa precisar mais ou menos o momento, o lugar, as pessoas concernidas [referidas], sua atividade ou a situação delas. Pode-se fazê-lo nas primeiras proposições narrativas, mas normalmente, reserva-se para esse

fim, proposições livres”. [São aquelas que podem ser ditas em qualquer momento da narrativa sem lhe alterar a interpretação semântica]. (LABOV, 1978, p. 300).

c) **Complicação:** expõe o que aconteceu, encerra a sequência de fatos, mostrando, assim, que nenhum fato mais teve importância para a narrativa.

d) **Avaliação:** procedimento usado pelo narrador para indicar o propósito de sua história, sua razão de ser. De acordo com Labov (1978, p. 303) “A história que não diz nada pode provocar a pergunta: e daí? O bom narrador a evita.” É a razão de ser da narrativa.

e) **Resultado ou resolução:** fim da série de acontecimentos.

f) **Coda:** assinala o fim da narrativa ou mostra os efeitos dos acontecimentos sobre o narrador. Volta à realidade.

Dito de outro modo, e em uma escala de aproximação com os elementos clássicos constitutivos da narrativa comumente conhecidos, no campo do tratamento didático dessa tipologia textual, o teórico ressalta que, uma narrativa pode ser considerada de outro ponto de vista como respostas a questões subjacentes:

a) Resumo: **de que se trata?**

b) Orientação / indicadores: **quem? Quando? O quê? Onde?**

c) Complicação: **e depois, o que se passou?**

d) Avaliação: **e então?**

e) Resultado ou resolução: **como acabou?**

f) Coda: **não tem pergunta, porque é uma seção pós-narrativa.**

A partir desses achados teóricos, veja-se o Quadro 01, a seguir:

**Quadro 01:** Análise da narrativa “Depois do jantar” sob o modelo de Labov (1978 [1976])

<b>PARTES DA NARRATIVA</b>	<b>PROPOSTA DE ANÁLISE</b>
Resumo: de que se trata?	Desigualdade social; uma situação previsível de violência urbana.
Orientação / indicadores: quem? Onde? O quê? Quando?	Um homem é assaltado a pé durante passeio; à margem da Lagoa Rodrigues de Freitas; depois do jantar.
Complicação: e depois, o que se passou?	Homem não reconhece, imediatamente, tratar-se de um assalto e apresenta dificuldade em entregar pertences; homem trava diálogo com assaltante tentando convencê-lo a levar somente metade de seus dois mil cruzeiros; assaltante não aceita proposta do transeunte; homem debocha do assaltante; assaltante saca uma arma e dá-lhe um tiro no pé.
Avaliação: e então?	A atitude inesperada do homem irritou o ladrão que “não gosta de assustar”. Não devemos ter um comportamento imprevisível face a uma situação previsível de violência urbana.
Resultado ou resolução: como acabou?	O assaltante dá um tiro no pé do homem, logo, impedido de terminar seu passeio.
Coda: não tem pergunta, porque é uma seção pós-narrativa.	O assaltante seguiu seu caminho, foi embora e o homem ficou paralisado, com o pé baleado.

Fonte: Elaborado/adaptado pelos autores (2021)

O quadro apresentado por Labov (1978 [1976]) auxilia na identificação da estrutura da narrativa de Drummond. Através dele, observa-se que existe uma estrutura para produção e compreensão das narrativas e que estas podem ser reproduzidas e redefinidas a partir das categorias propostas.

Desse modo, o texto “Depois do jantar”, de Carlos Drummond de Andrade é considerado narrativo por apresentar uma sequência temporal bem definida. Além disso, o texto possui como tema pessoas, que, conforme Combe (1989, p. 160) *apud* Adam (2019, p. 52), é uma das prerrogativas de um texto narrativo, pois, “no enunciado narrativo de base, o tema terá que ser uma pessoa, um ser animado ou uma coisa definida antropológicamente por uma figura de retórica (metáfora, personificação, alegoria...)”

As sequências textuais da narrativa apresentada expõem uma situação cotidiana, mas possuem como fator, a surpresa à reação do homem assaltado. Há uma quebra de expectativa do que se espera em um assalto, tanto pela ausência de violência inicial do assaltante, como pela reação audaciosa do assaltado, e, ao final, o leitor é novamente surpreendido pela atitude do ladrão, que se dizia não violento, mas atira no pé do homem. Tais quebras de expectativas são realizadas por verbos de ação, também característicos da estrutura narrativa.

A partir dessa análise, remete-se, também, aos estudos desenvolvidos acerca dos tipos de textos e seus protótipos, sobretudo, sob o ângulo teórico de Jean-Michel Adam, o qual, baseado na visão bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), defende que assim como os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis, as sequências textuais também são constituídas por proposições linguísticas regulares (ADAM, 1992).

Adam (2019) ainda estabelece modos de textualização, a partir de uma ordem composicional e textual. Segundo o autor, “todo texto é o traço linguageiro de uma interação social a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de fala. A narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo são formas que esse comportamento discursivo pode tomar” (ADAM, 2019, p. 33).

Os gêneros são ilimitados, estão na esfera da vida, reduplicando-se à medida que o tempo e as necessidades de comunicação dos sujeitos evoluem. Portanto, não seria possível estabelecer limites rígidos de sua presença na vida social. Já os tipos, ou tipologias textuais são limitadas, e de maneira clássica, Adam (1992), defende a existência de cinco tipos de sequências prototípicas, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. E nestas, os gêneros vão sendo inseridos. Essa ‘inserção’ também não ocorre de maneira rígida e fixa. Há por exemplo, gêneros em que estão presentes, pelo menos, três dessas tipologias, embora, geralmente, uma predomine.

Segundo Marcuschi (2010, p. 26), “um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”, sendo ele definido pelo tipo textual predominante, pois estes são definidos pelos traços predominantes nas sequências textuais. Por exemplo, para o texto narrativo, foco deste trabalho, o autor apresenta os seguintes traços linguísticos: “Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação” (Werlich (1973) *apud* Marcuschi (2010, p. 29). Essa mudança temporal cria uma sequência fundamental para a organização e a definição de um texto narrativo.

Desse modo, Jean-Michel Adam pontua que as sequências são categorias de textualização que articulam e hierarquizam agrupamentos de enunciados em um nível mesotextual pré-genérico, que atravessam todos os gêneros (ADAM, 1992; 2019). Isso quer dizer que os textos são construídos heterogêneos, atravessados por sequências linguísticas diversas, que se agrupam de forma hierarquizada, a depender do nível de predominância das sequências. Partindo desse argumento, ao tomar como base a leitura crítica do texto de Carlos Drummond de Andrade, visualiza-se a compreensão de determinada proposição dialógica no início do texto, conforme fragmento: “Também, que ideia a sua: andar a pé, margeando a Lagoa Rodrigo de Freitas, depois do jantar”. Nesse caso, conforme a teoria proposta por Adam (1992) tem-se uma estrutura complexa de combinação de sequências no texto como um todo, visto que há uma relação intrínseca entre a forma narrativa e o diálogo engendrado na mesma superfície textual.

Ao atentar-se para a proposição inicial, tem-se o pronome demonstrativo “sua”, que indica a existência de um contexto interacional, indicativo de um diálogo, o qual se encontra inserido em uma organização narrativa, vislumbrando casos de encadeamentos de estruturas sequenciais heterogêneas. Assim, pontua-se a presença, na superfície linguística do texto, de uma sequência dominante e uma sequência inserida, arquitetando, desse modo, uma relação de dominância e, conseqüentemente, uma tipificação global.

Conforme os estudos de Adam (1992), essa inserção justifica-se pela existência de procedimentos de abertura, chamado de resumo ou entrada-prefácio, e procedimentos de fechadura, como coda ou de moral-avaliação, conforme a perspectiva laboviana. Nesse caso, tem-se o estudo da inscrição de sequências narrativas em contextos conversacionais. Com isso, é possível perceber que não há uma sequência textual totalmente pura e homogênea, uma vez que não se pode reduzir as práticas de linguagem a um objeto irreduzível e simples.

Uma visão também relevante a essa discussão, é a visão de Marcuschi (2010, p. 25), expõe uma definição de texto a partir de Beaugrand (1997). Para o autor brasileiro, “os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, sociais e cognitivas”, fundadas em contextos interacionais de uso da língua, os textos. Tais textos possuem tipos e gêneros textuais, que, apesar de os termos serem diferenciados teoricamente, são comumente confundidos, ainda segundo Marcuschi (2010).

Por fim, em outro escrito complementar e fundamental ao estudo de gêneros textuais no Brasil, Marcuschi (2011) aponta que, enquanto os tipos textuais são identificados por suas sequências linguísticas típicas, os gêneros são categorizados por sua funcionalidade, estilo, circulação sócio-histórica, conteúdo temático, composicionalidade, pois são unidades comunicativas, portanto, indissociáveis da vida e dos usos cotidianos.

### **Considerações finais**

A análise da estrutura narrativa de um texto, conforme explorou-se neste estudo, pode assumir diferentes ângulos e perspectivas, alinhadas aos estudos dos gêneros e das tipologias textuais. Nesse ínterim, as escolhas aqui feitas, a fim de olhar para a prosa drummondiana, inserem-se numa perspectiva funcionalista, interacional e dialógica da língua e da linguagem, revelada nas características do texto narrativo.

Desse modo, ao se levar essa questão para o âmbito da formação e da prática do professor de língua materna em sala de aula, é imperante a necessidade de um trabalho de ensino e aprendizagem que considere o texto como ponto central do ensino, em seus diferentes gêneros e tipologias, considerando os contextos históricos, ideológicos, culturais e pragmáticos em que eles se inserem.

Ressalta-se ainda, que nesse trabalho de análise e compreensão leitora crítica, é preciso não se deixar trair pela redução a enquadres didáticos fixos e homogêneos, muitas vezes, proposto pelo processo de escolarização sobre o trabalho com a literatura. Pelo contrário, o texto em sala de aula, em especial a narrativa, deve ser um mecanismo de aproximação da vida cotidiana, que permita ao aluno, enxergar possibilidades de interação social e reconhecimento por meio dele.

Portanto, as discussões aqui empreendidas, em torno do texto: “Depois do jantar”, de Carlos Drummond de Andrade, permitem analisar o texto ficcional, tendo em vista o desencadeamento das ações na narrativa e a construção de sentidos por parte do leitor, determinado por um ângulo crítico, que envolve categorias de análise, ancoradas em uma abordagem hermenêutica laboviana, que aproxima linguagem, discurso e prática social.

### Referências

- ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue**. Paris: Nathan Université, 1992.
- ADAM, Jean-Michel. **Textostipos e protótipos**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Depois do jantar. In: ANDRADE, Carlos Drummond. **Os dias lindos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977. p. 54.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 97-126, 2015.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- COMBE, D. **Poésie et récit: unrhétorique des genres**. Paris: Corti, 1989.
- LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **To appear in special issue of The Journal of Narrative and Life History**, Volume 7, Numbers 1-4, P. 01-18, 1997.
- LABOV, William. **Language in the Inner City: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1976.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **A narrativa**. Material para fins didáticos, apresentado no curso de Especialização em Linguística Textual e Ensino. Currais Novos (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 06 fev. 2021.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

## EXPLORANDO MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ALFABETIZAÇÃO: PRODUÇÃO TEXTUAL NO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isaiás dos Santos Ildebrand<sup>10</sup>

### Resumo

Este trabalho traz uma discussão sobre alfabetização e as linguagens em uma perspectiva prática e teórica. Com base nisso, apresenta-se um percurso pedagógico desenvolvido por um professor alfabetizador que provocou múltiplas linguagens a partir de uma produção textual. Mediante uma análise documental, viu-se que é possível produzir um livro acessível com o apoio da Libras, bem como explorar a leitura, a escrita e as tecnologias digitais. Acredita-se que a descrição da prática textual pode aguçar e guiar professores para provocar múltiplas linguagens na sala de aula, tornando o ambiente alfabetizador capaz de promover e mobilizar habilidades e competências linguísticas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino. Prática Pedagógica. Produção Textual. Língua Brasileira de Sinais.

### Resumen

Este documento aporta un debate sobre la alfabetización y las lenguas desde una perspectiva práctica y teórica. A partir de ello, se presenta un camino pedagógico desarrollado por un profesor de alfabetización que provocó múltiples lenguajes a partir de una producción textual. A través de un análisis documental, se vio que es posible producir un libro accesible con el apoyo de Lengua de Signos Brasileña, así como explorar la lectura, la escritura y las tecnologías digitales. Se cree que la descripción de la práctica textual puede agudizar y guiar a los profesores para provocar múltiples lenguajes en el aula, haciendo que el entorno de alfabetización sea capaz de promover y movilizar las habilidades y competencias lingüísticas.

**Palabras clave:** Alfabetización. La enseñanza. Práctica pedagógica. Producción textual. Lengua de signos brasileña.

### Considerações introdutórias

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63). Com base nisso, entende-se a alfabetização e letramento como processos presentes no desenvolvimento da criança, que se insere na cultura e implica na maturação de habilidades e competências linguísticas.

---

<sup>10</sup> Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Professor Mediador no curso de Pedagogia Bilingue (INES/UFRGS), Professor de Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Recursos Multifuncionais, Neuropsicopedagogo e Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Integra os grupos de pesquisas Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais coordenado pela Dr<sup>a</sup> Luciana Karine de Souza, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: relações entre fala e escrita coordenado pela Dr<sup>a</sup> Cátia de Azevedo Fronza.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo (a) investigar o planejamento de um professor alfabetizador e descrever os caminhos trilhados para produzir um texto com o uso de múltiplas linguagens. Além do planejamento, um livro produzido a partir da prática de produção textual, que promoveu saberes e acessibilidade linguística com o apoio da Libras esteve presente na análise documental.

A promoção de práticas que emanam diferentes linguagens é sustentada pelas prescrições educacionais, indicando que a Libras deve estar presente na escolarização dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018). Luiz, Fronza e Ildebrand (2020) destacam que a alfabetização precisa contemplar diferentes modos e etapas, se valendo de recursos e instrumentos capazes de fortalecer esse processo. Para os autores, “o professor, então, precisa delimitar estratégias para que os seus alunos leiam e compreendam os gêneros que constituem sua realidade social, envolvendo-os nas práticas sociais para compreenderem e agirem em seu meio” (LUIZ, FRONZA, ILDEBRAND, 2020, p. 421).

Para tanto, este trabalho está organizado em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução apresenta o objetivo inicial deste trabalho e uma consideração teórica. O desenvolvimento apresenta uma revisão de literatura sobre a alfabetização com base em autores de renome (autores), trazendo discussões profícuas para repensar as linguagens nesse contexto. Na sequência, com base na análise documental, descreve-se e mostra-se um percurso para promover a produção textual e o envolvimento dos estudantes com a leitura, a escrita, a Libras e as tecnologias. Assim, foram acessados o planejamento do professor alfabetizador que mediou essa prática e um livro acessível que culminou da produção textual. Por fim, as considerações finais fecham o texto, mostrando que o trabalho pode ser uma alternativa para promoção de práticas que explorem as múltiplas linguagens no percurso de alfabetização.

A seguir, destaca-se a revisão de literatura explorando a alfabetização e as linguagens presentes na escolarização dos estudantes.

### **Alfabetização: uma discussão sobre as linguagens**

A busca pelas referências aqui foram delimitadas pelos conceitos: linguagens na alfabetização, texto e alfabetização e processos de significação. Por falar em alfabetização, neste percurso de leituras, foi pertinente convocar as vertentes teóricas que sustentam as pesquisas voltadas à linguagem e à alfabetização. A alfabetização pode ser entendida como um processo escolar repleto de semioses, subjetividades, leituras e escrita, tornando-se um caminho de interação discursiva e promotor de funções sociais abrangentes, não estáticas, mas com inúmeras constâncias e significados, pois no cenário da alfabetização produz-se muitos sentidos e significados quando tratamos de compreender esse universo. (SOARES, 2004a, 2004b).

Quando falamos em alfabetização, não devemos esquecer que esse é um itinerário cheio de descobertas e, nem tão pouco, de aprendizagens. (SOARES, 2004a; 2004b). As linguagens apresentadas na alfabetização, em tempos contemporâneos, exigem que o aluno, ao vivenciá-las, aprimore habilidades e competências capazes de imbricar no desenvolvimento, promovendo conhecimentos e ampliando a leitura que o discente faz sobre e do mundo. (BRASIL, 2018; BORTOLANZA, GOULART, CABRAL, 2018; LUIZ, FRONZA, ILDEBRAND, 2020). A criança é inserida nos mais diversos grupos sociais e, assim, desvela os significados evocados no mundo por ela mesma e na interação com o objeto de aprendizagem e o outro à sua volta. (SILVA, 1996; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Quando tratamos de entender os significados presentes no mundo, podemos lembrar da leitura e da escrita, linguagens fundamentais para desbravar os sentidos desses significados presentes nas mais subjetivas realidades. Ambas alinham-se na alfabetização e, por assim dizer, precisam ser assimiladas nos contextos de aprendizagem juntas a um fazer pedagógico que precisa estar alicerçado às condições sociais, psicológicas e, também, políticas.

Desse modo, com vistas às prescrições políticas do país, o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, aponta que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo através de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (BRASIL, 2010, 2018). Além desse parecer, a BNCC também aponta ser fundamental a compreensão de que as linguagens são parte da construção humana, histórica, social e cultural. (BORTOLANZA, GOULART, CABRAL, 2018). Assim é a escola, em seu âmago, que conduz à aprendizagem, e nela precisa haver condições para o aluno identificar essa compreensão nas “[...] formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”. (BRASIL, 2018, p. 65). Esses apontamentos corroboram pensar que a alfabetização não deve ser um caminho, por vezes, prescritivo, mas sim descritivo, porque cada realidade constitui-se de subjetividades e identidades culturais que influem na aprendizagem do alunado.

Ao encontro dessa ideia, Soares (2001) conceitua a alfabetização como uma tecnologia que exige um conjunto de técnicas, processos, habilidades e competências pertinentes para a ação de ler e escrever. Posto isso, a “[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia -do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2001, p. 91). Nesse construto, o processo pelo qual se adquire a habilidade de ler e escrever depende, por muitas das vezes, das técnicas que o professor orienta e implica em sala de aula (LUIZ, FRONZA, ILDEBRAND, 2020).

Diante das concepções trazidas por Soares (2001, 2002, 2004a, 2004b), ler e produzir um texto em sala de aula não é tarefa simples. Além disso, produzir um texto requer planejamento, conhecer os níveis de leitura e escrita do aluno, envolver os alunos nessas linguagens, para assim, fortalecer a função social que se estabelece sobre as práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade e, no caso dos surdos, a sinalização). Conforme a BNCC a utilização de diferentes linguagens, com modalidades de línguas e linguagem específicas, é uma ação, quando inserida na escola, pertinente “[...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2018, p. 65).

Posto isso, entende-se e salienta-se que a produção de um texto não se relaciona, portanto, ao ato de ler e decodificar os sons ou sinais, escrever palavras em sua totalidade, mesmo essa prática sendo, por vezes, interessante e presente na sala de aula. O que se quer dizer é que produzir um texto requer uma leitura de mundo, para além da palavra, para entender o que há, como funciona e como participar do mundo (KOCH, 1995; BAKHTIN, 2003; GERALDI et al., 2006). Além de Koch (1995), Bakhtin (2003) e Geraldi et al. (2006) que advogam em prol de uma prática de escrita alinhada às demandas e necessidades de cada grupo social, revelando que ler e escrever independe da mecânica do sistema da escrita alfabética, mesmo esse sistema sendo oportuno, o que os autores dizem dialoga com a concepção de Vygotsky (2000), que opõe-se ao ensino da escrita reduzido ao traço de letras, domínios fonêmicos, práticas de linguagem enraizadas difíceis de fecundar com abordagens emergentes e inovadoras.

Essas tessituras teóricas permitem entender que a língua extrapola a modalidade escrita ou o conhecimento da gramática, mesmo elas sendo fundamentais, na aula de língua e seu percurso leitura de significados estão imbricadas sentidos, sons, sinais, construções decorrentes das práticas humanas que, em geral, evoluem, modificam-se e transformam-se no decorrer do tempo. (MARCUSCHI, 2008).

As discussões com os autores e os documentos prescritivos brasileiros destacados até então permite entender é que alfabetizar não se limita à prescrições impostas por modelos educacionais eficazes ou não. Cada modelo ou grupo é repleto de variáveis que podem, ou não, alterar os resultados, as efetividades e as possibilidades de trabalhar com a língua, nesse caso a língua materna, em sala de aula. Também pode-se notar ser nas linguagens que o aluno consegue modificar suas formas de ler, escrever e interpretar textos, sendo o professor, o responsável por conduzir caminhos por essas linguagens na escolarização dos discentes (ILDEBRAND, ROSA, 2020).

A língua, portanto, é o canal capaz de conectar as pessoas, porque vivemos em comunidades que necessitam da interação em suas mais diversas modalidades linguísticas. (KOCH, 1984). Isso é pode ser perceptível em comunidades que se valem de uma ou mais línguas. Mesmo os surdos utilizando, geralmente, línguas visospaciais, há ouvintes que usam línguas orais-auditivas. (GROSJEAN, 1994a, 1994b). É notória a necessidade humana em se comunicar. Mesmo com poucos recursos ou com limitações, o ser humano busca na língua a oportunidade de falar, sinalizar, ler ou escrever. Nesse sentido, voltamos ao início dessa seção, identificando que a língua é o caminho para promoção da compreensão dos significados presentes no mundo.

Na seção a seguir, apresentam-se os caminhos percorridos para desenvolver uma produção textual com múltiplas linguagens no contexto da alfabetização a estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **Produção textual na alfabetização: percorrendo múltiplas linguagens**

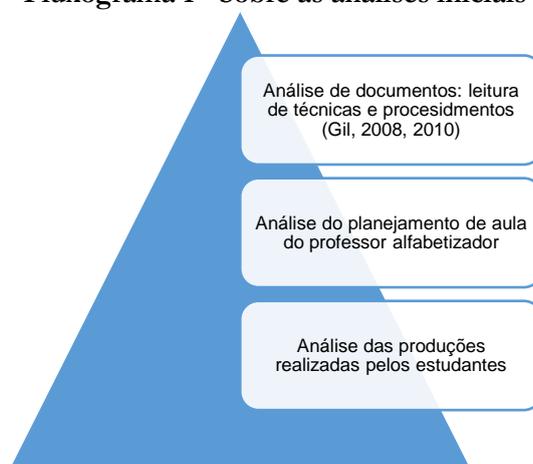
No Brasil, construir dinâmicas para possibilitar processos que estimulem a prática de produção textual estão presentes na alfabetização das crianças e demais aprendizes desde os anos 80 do Século XX (SOARES, 2004a, 2004b, ILDEBRAND, ROSA, 2020). Novos cenários educacionais perpassam este Século, portanto novas abordagens para produzir sentidos no processo de escrita, de leitura e relações com as tecnologias e das mais diversas linguagens requerem formas diferentes de projetar propostas de ensino e de aprendizagem (GERALDI et al., 2006; BRASIL, 2018; ILDEBRAND, ROSA, 2020). O professor tem fundamental importância nesse percurso, pois é ele que, durante as aulas, envolverá os alunos no universo da leitura e da produção de sentidos. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; GERALDI et al., 2006; SOARES, 2004a, 2004b).

Para tanto, esta pesquisa, de caráter qualitativo (LUDKE, ANDRE, 1986) e documental (KRIPKA *et al.*, 2015; SÁ-SILVA, ALMEIDA, 2009), prima o olhar a um conjunto de materiais desenvolvidos em contexto de ensino e de aprendizagem na escola. Os autores argumentam que nessa categoria de pesquisa é comum o documento servir de exemplo a uma comprovação daquilo que aconteceu ou foi elaborado. Uma vez que se utiliza a análise documental, cabe ressaltar que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295). Para Cellard (2008), a análise de documento reconstitui

fenômenos outrora, sendo “[...] o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (p. 295). Segundo Gil (2008, 2010) a pesquisa documental consiste em duas tipologias: fonte de primeira mão e fontes de segunda mão. Logo, este estudo constitui documentos de primeira mão, porque ainda não receberam tratamento analítico, diferente das fontes de segunda mão, que já foram, em determinada ocasião, analisadas e fundamentadas por instituições especializadas.

Assim sendo, os documentos selecionados para serem analisados neste estudo foram (i) o planejamento de um professor alfabetizador que descreveu os passos para a elaboração de uma produção textual envolvendo múltiplas linguagens como a leitura, a escrita, a Libras e o uso de tecnologias e (ii) o livro digital produzido a partir da produção textual. No Fluxograma 1, vê-se as etapas para a análise documental desta pesquisa.

### Fluxograma 1 - Sobre as análises iniciais



Fonte: Elaborada pelo autor

A organização dos dados segue a cronologia dos registros do professor, com base nos planos de aula e nas produções realizadas durante o desenvolvimento de laboratórios de (múltiplas) linguagens em contexto de alfabetização. No Fluxograma 2, apresentam-se as descrições dos envolvidos na prática de linguagem e uma característica do ambiente escolar. A prática foi promovida em processo final da alfabetização (8 a 9 anos). Dois professores fizeram parte da prática que provocou a produção textual, o professor regente da turma e a professora de informática.

### Fluxograma 2 – Integrantes da prática de linguagem desenvolvida em contexto de alfabetização



Fonte: Elaborada pelo autor

O planejamento destacou que foi utilizada a metodologia de ensino baseada Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (MAMEDE, PENAFORTE, 2001), partindo da premissa de que, a partir das interações verbais entre professor e alunos, é capaz de ambos encontram e demarcarem problemas que demandam de atenção e soluções criativas e significativas. Além disso, questiona-se: na escola dos ouvintes é possível concentrar outras modalidades de língua, como a Libras (língua visospacial)? É importante destacar que visospacial é uma modalidade linguística que depende de línguas de sinais como a Libras, há línguas oral-auditivas, que nesse caso é o português e a modalidade escrita (GROSJEAN, 1994a; 1994b).

A proposta para produção textual mobilizou os envolvimento dos alunos e do professor com a leitura, a escrita, as tecnologias e a Libras. É relevante destacar que o professor unidocente é, também, Tradutor e Intérprete de Libras com aproximadamente 6 anos de atuação nesse campo naquele período. A produção textual foi pensada a partir das interações com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A partir dos registros no planejamento do professor, os participantes denotaram que os livros de literatura infantil não continham acessibilidade às pessoas surdas, posto isso, a construção de um livro foi uma solução para enfrentar o problema evidenciado. Dessa maneira, pode-se considerar a premissa trazida mediante a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (MAMEDE, PENAFORTE, 2001), já que professor e estudantes mapearam um problema que precisava de solução: acessibilidade da Libras nos livros.

Com vistas a apresentar o processo desenvolvido e percorrido para a produção textual, no Quadro 1, detalha-se sobre os caminhos trilhados e planejado pelo professor unidocente, pela professora do laboratório de informática e pelos alunos de modo a ser o passo inicial da produção do texto e, na sequência, do livro acessível. No quadro é possível identificar as etapas, a programação e a tarefa proposta em cada fase para realização da produção textual.

**Quadro 1 - Produção textual: escritas, desenhos e informática**

<b>Etapas</b>	<b>Programação</b>	<b>Tarefa proposta</b>	<b>Comentários adicionais</b>
1	Organização de grupos para produção textual	O professor orientou os alunos a organizarem grupos de 4 integrantes. Em colaboração, tiveram de produzir um texto inédito, de caráter narrativo e com personagens envolvendo pessoas surdas que, mais tarde, seria organizado em formato de livro.	Conforme os documentos, o texto narrativo foi explorado em aulas anteriores, bem como aspectos de sua arquitetura.
2	Produção textual escrita colaborativa: parte 1	Os alunos produziram o texto enquanto os professor orientava pela sala de aula, apoiando a escrita, realizando feedbacks corretivos.	As informações estavam presentes no planejamento do professor.
3	Leitura em grupo e compartilhada	O professor e os alunos organizaram-se em um círculo na sala de aula. Naquele momento, cada grupo realizou a leitura com o apoio do professor. As interações ocorreram e foram formas de promover feedbacks sobre possíveis desdobramentos literários nas produções textuais realizadas.	Nos registros do planejamento, o professor comentou que havia dois estudantes que não sabiam ler ainda e que estiveram presentes em todas as etapas.
4	Seleção de dois textos pelos alunos	O professor e os alunos, a partir da leitura compartilhada em grupo, selecionaram, mediante uma conversa, dois textos, os quais foram adaptados pelo professor a fim de se tornar um livro.	A seleção foi realizada, porque não, conforme o professor, não daria tempo de adaptar todos os livros com o uso da Libras.
5	Reescrita	O professor organizou as correções textuais (escrita e reescrita) dos dois textos selecionados e dividiu cada um em 6 partes.	Tal ação foi adotada para situar a organização do livro.
6	Criação e desenhos: proposta de arte visual para o texto em formato de livro	O professor solicitou que cada aluno selecionasse uma história dos dois textos corrigidos, com o intuito de que cada um construísse representações visuais para o texto, que caracterizasse a história selecionada. A atividade foi realizada como ‘tema de casa’, sendo necessária sua efetivação com o apoio de uma pessoa, amigo, responsável ou parente.	Optou-se pela autoria dos próprios estudantes para seleção de imagens que seria adicionada ao livro, fortalecendo a autoria desses.
7	Seleção do desenho para representar a ‘leitura visual’ do texto	O professor e os alunos, a partir de uma análise dos desenhos compartilhados em grupo, selecionaram, mediante uma conversa, os desenhos produzidos por um aluno, a fim de compor a produção textual e representar as imagens do livro que estava sendo planejado.	Foram considerados a qualidade dos desenhos e a relação dos desenhos com a história desenvolvida a partir da produção textual.
8	Produção textual escrita colaborativa: parte 2	Os alunos, o professor e a professora do laboratório digitalizaram o desenho e, sobre ele, em um editor de imagem inseriram os trechos dos textos divididos em 6 partes conforme a etapa 5.	No planejamento não constava o editor utilizado pela professora no Laboratório de Informática.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme o planejamento do professor

Dado que a produção textual foi organizada em 6 partes e foi ampliada para ser transformada em livro acessível com o apoio da Libras, no Quadro 2, assim como no Quadro 1 é possível identificar as etapas a programação e a tarefa proposta para efetivação da produção textual

com registro em fotos dos sinais da língua da Libras. O planejamento apresentou momentos em que o professor falou sobre a comunidade surda, mostrou o alfabeto manual da Libras e os estudantes receberam um sinal pessoal, caracterizando o nome desses.

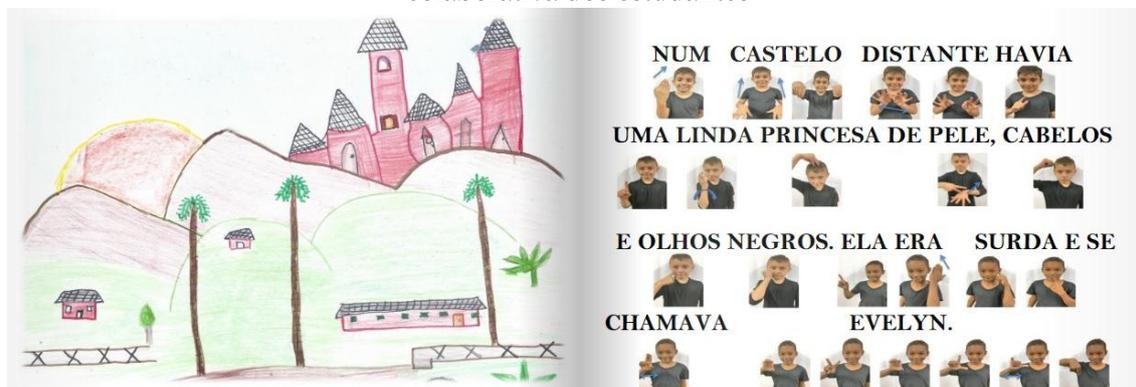
**Quadro 2 - Produção textual: sinais, fotos e tecnologias**

<b>Etapas</b>	<b>Programação</b>	<b>Tarefa proposta</b>	<b>Comentários adicionais</b>
1	Conversando sobre o registro em Libras na produção textual	O professor e os alunos conversaram sobre as ideias para registrar o texto em Libras. A decisão foi em registrar os sinais por fotos, já que é um recurso que deixaria os sinais com maior facilidade para compreensão. O professor orientou os alunos para, no dia do registro das fotos, usarem camisetas pretas, a fim de deixar a foto mais neutra e dar destaque aos sinais.	No processo da produção de sinais, havia um celular disponível na interação. Esse foi utilizado para acessar o Hand Talk, aplicativo linguístico que oferta a consulta gratuita de sinais da Libras.
2	Fotos e grafias: o registro em Libras	Na sala de aula, o professor registrou as fotos dos alunos realizando os sinais.	O uso de um celular foi suficiente para realizar os registros dos sinais em fotografias.
3	Avaliação dos sinais	O professor e os alunos, a partir de uma análise das fotos registradas em sinais, selecionaram, mediante uma conversa, as melhores para compor e o registro da Libras.	Não foi preciso realizar ajustes nos registros fotográficos.
4	O livro acessível	O professor editou as fotos e organizou-as em um documento em formato <i>power point</i> . Portanto, as páginas dos livros ficaram organizadas em frente e verso, sendo uma com o desenho e outra com a produção escrita em língua portuguesa e com os registros fotográficos dos sinais.	É possível visualizar a estrutura conforme a Figura 1, a seguir.
5	Leitura individual e coletiva no laboratório de informática	Os alunos e professor foram ao laboratório de informática, assim, em conjunto, leram a história realizada e organizada por eles.	Também foi o momento de praticar os sinais da história mediante os registros fotográficos.
6	Seleção da plataforma digital para publicação da produção textual	A professora de informática apresentou duas plataformas a fim de publicar o livro nesse meio digital. A partir de uma conversa entre os professores e alunos, optou-se pela escolha da plataforma CALAMÉO.	A plataforma Calaméo é gratuita para upload de conteúdo digital, me especial, aqueles com formato de revistas e livros.
7	Divulgação virtual da produção textual para a escola	A produção foi publicada em formato de livro. Os alunos da escola realizaram momentos de leitura do livro no laboratório de informática, em momentos específicos organizado pela professora.	Vale destacar que o livro foi lido por todos os estudantes da escola.
8	Compartilhando nas redes sociais	Após essas etapas, compartilhou-se a publicação nas redes sociais oficiais da escola.	Além disso, contava no plano que uma versão impressa do livro foi entregue em uma escola de surdos, repercutindo ainda mais a produção textual dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme o planejamento do professor

Para fechar essa seção, mostra-se na Figura 1 o registro de páginas da produção realizada conforme a organização apresentada no Quadro 1 e no Quadro 2.

**Figura 1 – Registro de uma lauda do livro acessível em Libras conforme a produção textual colaborativa dos estudantes**



Fonte: Com base em Ildebrand (2018, p. 2 e 3) (coletado da plataforma Calaméo)

Nas considerações seguintes, busca-se tratar sobre as reflexões e os encaminhamentos finais do texto. As produções desenvolvidas nessa prática de ensino e de aprendizagem apontam ser possível o envolvimento dos estudantes com múltiplas linguagens. Mediante as linguagens vivenciadas e manipuladas, pode-se afirmar que os estudantes e professor experienciaram práticas de escrita colaborativa, práticas de leitura e conversas, escrita e reescrita textual, seleção de sinais, registro a partir de fotos dos sinais selecionados, organização na narrativa no laboratório de informática com o apoio da professora.

### **Considerações finais: as aulas na alfabetização e as múltiplas linguagens**

Este trabalho se propôs a investigar as etapas de uma produção textual desenvolvida em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada na região sul do Brasil. A investigação contou com a análise documental e, com base nela, foi possível explicar os processos percorridos pelo professor alfabetizador para propiciar habilidades linguísticas à turma em processo final de alfabetização. A produção textual contou com etapas que foram descritas com base nos Quadros 1 e 2.

Com base nesse estudo, as estratégias e as organizações do professor apontam que foi possível trazer à tona leituras, escrita, as tecnologias e a Libras. A leitura se valeu em todas as etapas. A escrita foi mobilizada de forma colaborativa, onde os estudantes produziram textos narrativos. No laboratório de informática, manipularam textos, imagens e aplicativos, bem como exploram ainda mais a leitura e a escrita. A Libras também ganhou espaço na interação, provocando os estudantes a pensarem na acessibilidade linguística, em especial, à comunidade surda. Nesse sentido, além dessas linguagens provocarem habilidades, também suscitam comportamentos cidadãos, inclusivos e empáticos, já que a comunidade surda enfrenta desafios diários para valer a sua língua e identidade.

Sobre o questionamento: na escola dos ouvintes é possível concentrar outras modalidades de língua, como a Libras (língua visospacial)? Destaca-se que sim, é possível tratar da Libras na escola dos ouvintes, sendo uma oportunidade de aproximar surdos e ouvintes, conforme aponta Ildebrand, Fronza e Luiz (2020). Os resultados da produção textual indicam que foi possível aprimorar os processos escritos, já que a produção textual convergiu para um livro que contou com a Libras, promovendo a acessibilidade linguística nessa prática. Vale dizer que a interação entre o

professor e os estudantes foi fundamental para promoção dessa prática de linguagem, sendo que a própria interação promoveu pistas para práticas escolares com o intuito de explorar múltiplas linguagens.

Explorar e propiciar relatos e experiências que promovam as linguagens torna-se fundamental para as condições escolares, sendo que podem servir de mote para práticas que se valham de linguagens na alfabetização. Ademais, este trabalho pode nortear e provocar professores a cultivarem as múltiplas linguagens no percurso final de alfabetização.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. [1979] **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTOLANZA, A. M. E; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Revista**, p. 958-983, 2018. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-7>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GERALDI, J. W. et al. (orgs.) [1984] **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: ASHER, R. E. (Ed.). **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994a. p. 1656-1660.
- GROSJEAN, F. Sign bilingualism: Issues. In: ASHER, R. E. (Ed.). **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994b. p. 3889-3890.
- ILDEBRAND, I. S. A Princesa Surda e o Sapo Linguarudo. 2018. Disponível em <https://pt.calameo.com/books/0056487167f61a79d7936>
- ILDEBRAND, I. S. ROSA, S. H. D. Realidade virtual e aumentada no processo final de Alfabetização: problematizando as leituras, as tecnologias e as ciências humanas. **Revista Educação & Tecnologia**, 2020. Disponível em <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2650>
- ILDEBRAND, I. S.; FRONZA, C. A.; LUIZ, S. W. Quando a Libras visita a Língua Portuguesa: explorando o design thinking e o contato entre línguas no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**. 2020. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18563>
- KOCH, Ingedore Vilaça. **A Inter-ação pela linguagem**. Cortez, 1995.
- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, v. 14, p. 55-73, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.
- LUIZ, S. W.; FRONZA, C. A.; ILDEBRAND, I. S. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: reflexões teóricas e práticas. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 67, p. 419-445, 2020. <https://doi.org/10.9771/ell.v0i67.39145>
- MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.) **Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Hucitec: Fortaleza, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, 2009.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Acervo Digital Unesp**, 2004a. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** 2004b. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo Del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000, p. 169-182.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

## **ANÁLISE DE SÉRIES NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE UM ROTEIRO DIALÓGICO E TRANSMIDIÁTICO**

**Luiz Guilherme de Brito Arduino<sup>11</sup>**

### **Resumo**

Compete aos educadores e linguistas, conforme estabelece a BNCC (BRASIL, 2018), proporem o trabalho para a compreensão do funcionamento dos fenômenos multi e transmidiáticos. Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo propor um roteiro de análise de séries no Ensino Médio por uma perspectiva dialógica e transmidiática. Como procedimentos metodológicos, esta pesquisa possui um caráter interpretativista, com abordagem qualitativa. Os resultados indicam que o professor pode utilizar as séries como um enunciado para trabalhar com os alunos de Ensino Médio por meio de uma proposta que seja coerente com a BNCC, possibilitando ao aluno obter um olhar crítico, estabelecer relações dialógicas e transmidiáticas de forma consciente, além de desenvolver competências e habilidades que envolvem as diversas mídias contemporâneas.

**Palavras-chave:** Análise de Séries; Roteiro; Ensino Médio.

### **Abstract**

It is up to educators and linguists, as established by the BNCC (BRASIL, 2018), to propose work for the understanding of the functioning of multi and transmedia phenomena. Thus, this research aimed to propose a script for the analysis of series in High School by a dialogical and transmedia perspective. As methodological procedures, this research has an interpretivist character, with a qualitative approach. The results indicate that the teacher can use the series as a statement to work with high school students through a proposal that is consistent with the BNCC, enabling students to obtain a critical look, establish dialogical and transmedia relationships in a conscious way, and develop skills and abilities that involve the various contemporary media.

**Keywords:** Series Analysis; Script; High School.

### **Considerações iniciais**

Considerando que os novos cenários comunicativos possuem diversas produções transmidiáticas, conforme salienta Jenkins (2014), ao discutir a narrativa transmídia na Educação, podemos atentar que elas desafiam tanto as concepções sobre habilidades e aprendizagens a serem desenvolvidas, quanto às metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem (CERIALALC – UNESCO, 2014).

Para além deste destaque, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que, considerando o cenário das mídias digitais, há necessidade de oportunizar aos alunos as possibilidades de análises e experimentações de diversos textos que envolvam experiências transmidiáticas, a fim de possibilitá-los o desenvolvimento de diferentes modos de participação e intervenções sociais.

---

<sup>11</sup>Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pela Braz Cubas Educação e Bacharel em Publicidade e Propaganda pela UNITAU.

[...] é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência. (BRASIL, 2018, p.491).

Quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades específicas em relação à Linguagem e suas Tecnologias, a BNCC indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundada e sistemática do funcionamento de diferentes textos, “não somente novos gêneros textuais, multissemióticos e multimidiáticos, mas estabelecem novas maneiras de produção, configuração, disponibilização e interação (BRASIL, 2018, p.68)”. No documento, também é evidenciado a necessidade de os estudantes explorarem e perceberem os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos para que cada indivíduo possa “ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (BRASIL, 2018, p.66)”.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca ainda que, em meio ao cenário das mídias digitais, é necessário “levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (p. 487)”. Desta forma, devem ser considerados novos gêneros que surgem ou se transformam como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, *podcast*, *reportagem multimidiática*, mas também novas ações, procedimentos e atividades como curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remediar e remixar, as quais “supõem o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e produção e de consumo e circulação/recepção (BRASIL, 2018, p.487)”.

Desta forma, a partir de uma pesquisa de dissertação de mestrado, o presente artigo busca propor um roteiro de análise de séries no Ensino Médio por uma perspectiva dialógica e transmidiática. Nesse sentido, este texto se justifica, uma vez que compete aos profissionais da área de Educação e da Linguística Aplicada proporem metodologias para a compreensão do funcionamento dos fenômenos multi e transmidiáticos, conforme estabelece a BNCC (BRASIL, 2018), trabalhando com as séries.

Fundamenta-se teoricamente em Bakhtin (2003), em relação ao conceito de dialogismo; Jenkins (2009), Lopes e Mungiolli (2011), Figueiredo (2016), Xavier (2015), no que se refere a Transmídia.

A divisão deste artigo contempla três seções: (1) concepção de dialogismo e transmídia; (2) procedimentos metodológicos e (3) proposta de roteiro de análise de séries no Ensino Médio. Ao final da pesquisa, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **Concepção de dialogismo e transmídia**

A concepção sobre dialogismo proposto por Bakhtin (2003) possui uma complexidade que pode ser esclarecida por três concepções, verificadas a seguir. O primeiro conceito de dialogismo, trata-se da notória ideia de que um diálogo é estabelecido por intermédio de enunciados

direcionados de um sujeito para outro, sendo estabelecida uma enunciação (interação verbal entre sujeitos) por meio dos gêneros discursivos. Conforme Bakhtin (2003), esse sentido do termo “dialogismo” pode se realizar da forma mais básica de diálogo face a face. O ouvinte está sempre em posição responsiva ativa ao longo da audição e compreensão do enunciado do outro.

Já a segunda concepção sobre o dialogismo está relacionada com a ideia de que todo enunciado estabelece relações com outros enunciados ditos anteriormente. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 272) afirma que todo sujeito traz em seus enunciados outros enunciados, não possuindo um “discurso original”, mas constrói a partir de outros enunciados. Para o autor, “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Cada falante ou escritor possui e estabelece enunciados que respondem (concordando ou discordando) a outros enunciados. Logo, para Bakhtin (2003), todo discurso dialoga com discursos anteriores e possui “ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). O que nós falantes enunciamos no cotidiano está dialogando com outros discursos anteriores ditos, com os quais tivemos contato.

A terceira concepção trata-se de que um enunciado, além de conter enunciados anteriores a ele, também pode estabelecer relações dialógicas com enunciados futuros. Bakhtin (2003) afirma que a palavra de um sujeito se direciona a um outro, que irá responder, estabelecendo uma “atitude responsiva ativa”. Assim, Bakhtin (2003) ressalta que a unidade real da comunicação, possui como extensão e limite a alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003). Essa atitude responsiva é estabelecida por duas formas: em uma situação comunicativa na qual se utiliza um gênero que permita essa resposta imediata do interlocutor, ou em situação em que a resposta é suscitada de forma não imediata que desencadeia um outro tipo de interação, uma resposta futura do ouvinte, seja em seu discurso, seja em seu comportamento futuros. Dessa forma, de modo mais amplo e muitas vezes latente, o dialogismo que se constitui na relação com o outro, ao longo da vida, também está presente nos enunciados “por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados” (p. 299).

A partir dessas possibilidades de dialogismo, pode ser observado que Bakhtin (2003) destaca que os enunciados geram efeitos de sentido que só podem ser analisados no contexto de enunciação e estão sempre relacionados a outros enunciados anteriores e àqueles que ainda estão por vir. Nesse sentido, as relações dialógicas não se referem, somente, aos enunciados já constituídos e, portanto, anteriores, mas também, aos posteriores. No que diz respeito a Transmídia ou Narrativa Transmídia (NT), para Jenkins (2009), refere-se a uma história que se desenvolve por meio de múltiplas plataformas de mídia que se interagem, possibilitando a contribuição de cada novo texto de maneira distinta e valiosa para a composição da narrativa em sua totalidade (JENKINS, 2009, p. 138). Neste sentido, Lopes e Mungiolli (2011) confirmam que o conceito se propõe a um desdobramento de uma história principal que acaba ganhando elementos diferenciados como personagens, ambientes e conflitos, os quais usufruem das qualidades de cada meio para o desenvolvimento da narrativa.

Para Jenkins (2009), no que diz respeito à terminologia da palavra transmídia, esta pode ser conceituada como uma nova visão de um processo comunicativo contemporâneo, adquirindo novos sentidos devido à variedade de áreas e pesquisas, conforme afirma o autor:

A palavra transmídia tornou-se tão moderna em certos setores da indústria que provocou um impulso amplamente documentado entre aqueles que alegavam que o termo “transmídia” tinha substituído as palavras “interativo”, “digital” ou “multimídia” com termos que simplesmente descrevem os aspectos descontraídos de uma nova produção (JENKINS, 2009, p.2).

Deste modo, a NT deve ser observada de forma ampla, afinal, ela é uma estratégia de comunicação que pode utilizar da interatividade, da multimídia e tecnologias digitais para desenvolver narrativas.

Figueiredo (2016) ressalta que a lógica da NT é apresentada pelos seguintes objetivos: convergir uma obra original às suas sequências; estender a narrativa, desenvolvendo o enredo; preencher os espaços do enredo; inserir outras histórias e personagens na narrativa; incentivar o consumo da narrativa como um todo e desenvolver novos universos em diversas mídias.

Para que uma narrativa seja considerada transmidiática, deve permitir o desdobramento de uma história principal que adquire diferentes elementos (como personagens, ambientes e conflitos) e que usufruam os recursos de cada mídia de forma que agregue ao desenvolvimento da narrativa, conforme aponta Lopes e Mungioli (2011).

Xavier (2015) ressalta que a NT envolve diversas mídias de forma integrada, disponibilizando conteúdos em diferentes plataformas, possibilitando que o conteúdo seja independente, assimétrico e heterogêneo, não repetindo a mesma história, mas expondo-a em diversos ângulos, trazendo uma interação entre o receptor e a história no decorrer de seu desenvolvimento.

Mediante o exposto, a seguir, indica-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

### **Procedimentos metodológicos**

Como procedimentos metodológicos de análise, esta pesquisa possui um caráter interpretativista com abordagem qualitativa, visando contribuir para o trabalho de análise de séries no contexto da disciplina de Língua Portuguesa (ou demais áreas) no Ensino Médio por meio de uma proposta de análise de séries por uma perspectiva dialógica e transmidiática.

A proposta desta pesquisa se adequa às recomendações da BNCC (BRASIL, 2018) na área de Linguagens e suas Tecnologias em que o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos de linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BRASIL, 2018, p.475).

Em concordância com o documento (BRASIL, 2018), a proposta de análise desta dissertação visa proporcionar a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e a mobilização desses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias. Trata-se de uma das competências que devem ser desenvolvidas durante o Ensino Médio, a fim de ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade para uma aprendizagem contínua.

Considerando dos procedimentos metodológicos evidenciados nos parágrafos anteriores, a seguir será mostrada a proposta de roteiro de análise de séries, que se originou a partir de uma pesquisa de dissertação de mestrado.

### **Proposta de roteiro de análise de séries no Ensino Médio**

A Proposta de roteiro de análise crítica de uma série em aulas de Língua Portuguesa ou demais áreas do conhecimento, tem como objetivo principal levar os alunos a construção de um senso crítico em relação a série e aos possíveis desdobramentos transmidiáticos que possam ser produzidos a partir dela.

Com a expansão das mídias digitais, as séries vêm ganhando cada vez mais espaço de audiência entre os jovens. Uma pesquisa realizada pela Netflix<sup>12</sup>, em janeiro de 2020, com 1.000 mil jovens brasileiros, entre 16 e 25 anos, revela que: 79% dos jovens se veem representados nas séries; 49% dizem que situações que acontecem em uma série, acontecem com frequência em suas vidas; 57% já se perguntaram “o que o meu personagem favorito faria nesta situação”. Um dos fatores que colaboram para o sucesso de audiência é ampliação e a possibilidade de veiculação e circulação das séries, que hoje podem ser assistidas em aparelhos como notebook, smartphone e tablets por meio das plataformas de *streaming*, alcançando abrangências mundiais.

Segundo os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2018<sup>13</sup>, aplicada para 2964 crianças e adolescentes contata que 8 a cada 10 dos entrevistados usam a internet para ver série e; 83% dos entrevistados usam para atividades multimídia.

Conforme aponta a pesquisa, os jovens fazem uso constante das tecnologias digitais, como notebooks, smartphones e tablet. Estes indivíduos estão conectados com as redes sociais e consomem menos conteúdos televisivos e mais conteúdos por *streaming* de forma transmidiática. Desta forma, justifica-se o trabalho com as séries em sala de aula, uma vez que há grande influência da série no meio dos jovens na atualidade.

---

<sup>12</sup> Pesquisa indica que jovens brasileiros buscam representatividade em séries. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,pesquisa-indica-que-jovens-brasileiros-buscam-representatividade-em-series,70003171603>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

<sup>13</sup> Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf)>. Acesso em 27 de fevereiro de 2021.

A seguir, são apresentadas algumas (possíveis) estratégias e atividades inerentes a cada etapa de uma análise crítica de série para o Ensino Médio, possuindo uma perspectiva bakhtiniana. Assim, cabe enfatizar que a presente proposta não deve ser considerada a única forma de trabalhar com as séries, entretanto, é uma possibilidade para que o professor possa utilizar algo do repertório dos alunos para desenvolver habilidades e competências multissemióticas, conforme recomenda a BNCC.

Destaca-se ainda que a presente proposta de análise pode ser desenvolvida de maneira interdisciplinar, abrangendo as áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a Base Nacional Comum Curricular.

Nesta proposta, opta-se por dividi-la em quatro etapas. A primeira, refere-se à contextualização e verificação de conhecimento prévio do aluno em relação as séries, assim como, a escolha da série que será abordada pelo professor e alunos. A segunda etapa refere-se ao levantamento e discussão relativos as características gerais da série, tais como: sinopse, personagens, tomadas de câmera, figurino, cenário, diretor, curiosidades etc. A terceira etapa refere-se a pesquisa e aprofundamento do contexto sócio-histórico da série selecionada. Por fim, a quarta etapa refere-se à observação dos conteúdos transmidiáticos para que os alunos possam identificar, compreendendo o cenário midiático em que eles se encontram. Ressalta-se ainda que a presente proposta se torna uma referência de análise para qualquer série, sendo ainda livre para modificações e complementações pelos professores no Ensino Médio.

### **1º ETAPA - Contextualização e verificação de conhecimento prévio do aluno**

A fase de conhecimento prévio possibilita que o aluno se aproxime com o conteúdo que será desenvolvido na proposta e, veja significado no desenvolvimento de cada etapa do processo. Nesse sentido, antes de começar a analisar uma série específica, é preciso resgatar o conhecimento prévio que os alunos têm sobre as séries de uma maneira geral. Para isso, o professor pode propor uma situação de diálogo, na qual algumas perguntas podem ser levantadas – tanto por ele, quanto pelos alunos envolvidos. Entre diversas questões, é importante discutir quais séries os alunos já assistiram, quais foram as suas preferidas, conforme pode ser observado a seguir.

- 1: Você já assistiu alguma série? Que referências possui? Comente as suas preferidas, se quiser.
- 2: Você sabe como é produzida uma série? Já leu ou viu um roteiro cinematográfico/ou de série?
- 3: Você assiste a muitas séries? Que tipo de produção você prefere?
- 4: De que forma você consome séries?
- 5: Você sabe o que são narrativas transmidiáticas? Possui alguma referência de filme/série que utilizou a transmídia para fazer sucesso?
- 6: Quais as semelhanças entre as séries? E o que existe de diferente?

Nessa etapa, compete ao professor fazer o registro desse levantamento, observando as descobertas e os saberes revelados pelos seus discentes. As etapas serão construídas a partir das respostas que eles já trouxeram dos conceitos relacionados as séries. Quanto mais o docente possibilitar a atualização dos alunos desses conhecimentos, mais envolvimento o educando poderá estabelecer entre o que ele já sabe e o que vai aprender e, dessa forma, tornar mais significativo o processo de análise crítica. O professor pode elencar algumas séries de preferência coletiva para que, a partir dessas indicações, seja escolhida a série que será analisada, democraticamente.

Após os questionamentos iniciais, é importante que os discentes aprofundem nas características de produção e veiculação das séries, por meio de uma pesquisa. Para isso, os alunos poderão trabalhar individualmente ou em grupo. Questões relacionadas às plataformas digitais, a transmídia e a série deverão ser levantadas na pesquisa. Mediante à pesquisa dos alunos, o professor pode explorar os resultados do que os alunos trouxeram para sala de aula, preparando textos complementares e aulas expositivas sobre os temas evidenciados. Cabe ao professor também, tirar as dúvidas dos alunos quanto às características das séries e sobre a NT.

Por fim, indica-se que o professor proponha um debate com os alunos em relação aos conceitos trabalhados sobre as séries, NT e a temática abordada na série que os alunos selecionaram, promovendo, assim, uma reflexão crítica.

## 2º ETAPA – Informações técnicas da série selecionada

Após a contextualização e verificação de conhecimento prévio do aluno, parte-se para a segunda etapa, que se trata do estudo específico da série selecionada. Como ponto de partida, é importante que todos assistam alguns episódios. O professor, em conjunto com os alunos, pode elaborar uma sinopse da série. Questões como, número de episódios, produtora, deverão ser pesquisadas e discutidas. Para tanto, será disponibilizado um quadro que poderá auxiliar esta segunda etapa de análise, verificada abaixo.

### Estrutura de análise técnica sobre a série selecionada

ASPECTOS GERAIS	
Gênero	Identificar qual é o gênero: comédia, drama, ação, aventura, ficção científica, documental...
Temporada	Quantas temporadas a série possui?
NARRATIVA	
ELEMENTOS DA NARRATIVA	
Enredo/ história	Relatar a Trama
Personagens	Identificar quem são os personagens e quais são as suas características pessoais?
Tempo	Evidenciar em qual época em que se passa a história? Qual é a sua duração? Em relação ao tempo cronológico, apresenta um enredo linear (que segue a ordem cronológica dos fatos que ocorreram)? Em relação ao tempo psicológico, existe uma lembrança ou memória de um momento já ocorrido ( <i>flashback</i> )?
Espaço	Lugar onde se passa a história.
Narrador	A série apresenta narrador? Qual é o seu estado: O último elemento, está em terceira pessoa, ou em primeira pessoa?
Característica da Narrativa	Em relação as características das narrativas das séries, Seabra (2016) as caracteriza e três tipos: a série episódica (a qual apresenta uma história que inicia e se finda em um mesmo episódio); serializada (seus episódios dependem uns dos outros, possuindo um aspecto de continuidade, podendo serem considerados como capítulos de uma história mais abrangente) ou mista (os episódios funcionam separadamente e ao mesmo tempo fazem parte de uma narrativa contínua e serializada). Portanto, nesse tópico deve-se identificar se a série é episódica, serializada ou mista.

<b>LEITURA DAS CENAS</b>	
Ponto de vista	Apresentar, de forma geral, os enquadramentos principais da série e quais as intenções desses enquadramentos.
Luz e Cores	Apresentar a paleta de cores usada na série (cenário e tonalidade das luzes).
Trilha sonora	Sons e trilhas utilizadas na série.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2020.

Por meio desta etapa, os alunos poderão levantar e discutir informações técnicas sobre a série selecionada, a fim de possibilitá-los um aprofundamento sobre o objeto de estudo em sala de aula.

### **3º ETAPA – Observação do contexto sócio-histórico da série selecionada**

Nesta terceira etapa, propõe-se que o professor observe com os alunos o contexto sócio-histórico em que a série selecionada circula. Conforme mencionado, seguindo a concepção bakhtiniana de linguagem, os enunciados concretos estabelecidos pelos indivíduos possuem uma relação intrínseca com o contexto em que é estabelecido. Deste modo, os componentes estruturais da língua se realizam num contexto sócio-histórico, em determinadas condições sociocomunicativas (condições de produção, de circulação, propósito comunicativo) são relevantes a serem analisados.

Para esta etapa é importante observar as temáticas que a série possui e como são abordadas no período em que é circulada. Caso o grupo escolha uma série que trata de profissões, por exemplo, os alunos poderão discutir como a profissão é abordada na série e qual o contexto em que ela é evidenciada.

Desta forma, um segundo quadro que poderá auxiliar esta terceira etapa, conforme pode ser visto a seguir.

#### **Estrutura de análise do contexto sócio-histórico de uma série**

<b>CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO</b>
<b>Aspectos sociocomunicativos</b>
Sobre as condições de produção e de circulação
Propósito (finalidade) comunicativo
Temáticas políticas/sociais abordadas
Elementos composicionais de linguagem - verbais e não verbais

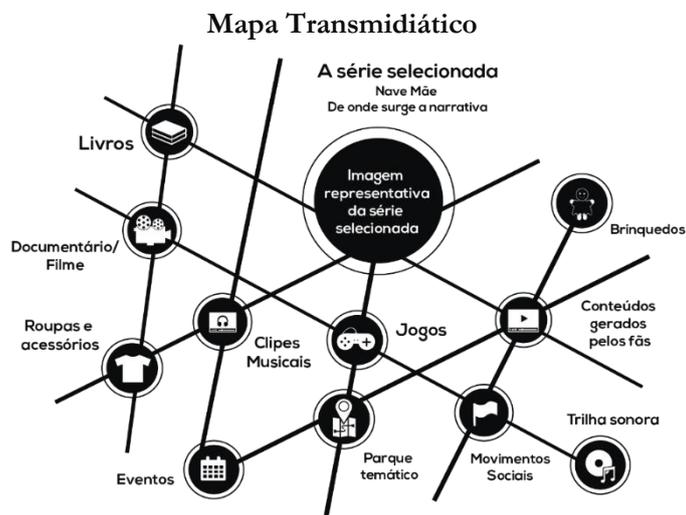
**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2020.

A partir desta etapa, em que os alunos e o professor podem realizar uma observação do contexto sócio-histórico da série selecionada, a seguir, direciona-se a análise para uma observação dos conteúdos transmidiáticos que a série estabelece.

### **4º ETAPA – Observação dos conteúdos transmidiáticos**

No que se refere as produções transmidiáticas, a sugestão é de que os alunos pesquisem produtos midiáticos que fazem alusão direta ou indireta relacionada às séries. É importante que o aluno identifique a fonte de origem do material selecionado. Pode ser destacado, neste procedimento, que as novas tecnologias permitem que os alunos recebam conteúdos direcionados para a faixa etária e preferência deles. Nesse sentido, é importante que eles tragam os conteúdos que eles tiveram contato.

Em sala de aula, os discentes poderão organizar os materiais em grupo, juntando os resultados de pesquisa de cada indivíduo, verificando o que cada um selecionou e o que têm de diferente entre os materiais trazidos para a sala de aula. A partir dessa verificação, propõe-se que os alunos façam um mapa transmidiático, sintetizando as produções transmidiáticas geradas a partir da série selecionada, conforme pode ser observado a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Após essa organização, em dupla ou em grupo/equipe, os alunos podem escolher, entre os materiais coletados, alguns para serem analisados detalhadamente. Na análise é importante observar o tipo de material e/ou suporte, como ele foi produzido, como ele circula, quais os aspectos linguísticos e textuais presentes nos materiais. Pode ser analisado também, como as produções transmidiáticas se relacionam com a série analisada, se faz alusão direta ou indiretamente à série. Por fim, os alunos podem elaborar suas considerações finais sobre a análise da série, resultantes em uma pesquisa de base científica, por exemplo; o que dialoga com uma das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) que busca formar indivíduos pesquisadores durante a sua formação na educação básica.

### Considerações finais

Conforme apresentado neste artigo, a BNCC (BRASIL, 2018) indica que, considerando o cenário das mídias digitais, há a necessidade de oportunizar aos alunos as possibilidades de análises e experimentações de diversos textos que envolvam experiências transmidiáticas, a fim de possibilitá-los o desenvolvimento de diferentes modos de participação e intervenções sociais.

Para isso, foi desenvolvido um roteiro de análise de séries por uma perspectiva dialógica e transmidiática, a fim de possibilitar ao professor o uso no Ensino Médio. O roteiro de análise proposto foi dividido em quatro etapas. A primeira, refere-se à contextualização e verificação de conhecimento prévio do aluno em relação as séries, assim como, a escolha da série que será abordada pelo professor e alunos. A segunda etapa refere-se ao levantamento e discussão relativos as características gerais da série, tais como: sinopse, personagens, tomadas de câmera, figurino, cenário, diretor, curiosidades.

A terceira trata da realização de uma pesquisa e um aprofundamento do contexto sócio-histórico da série selecionada. E por fim, a quarta etapa refere-se à observação dos conteúdos transmidiáticos que os alunos possam identificar, a partir da compreensão do cenário midiático em que eles se encontram. Portanto, esta proposta contribui para o trabalho de análise de séries no durante o Ensino Médio por uma perspectiva dialógica e transmidiática.

Acredita-se que esta pesquisa, originada de uma dissertação de mestrado, poderá ser um valioso instrumento em relação as estratégias para as aprendizagens propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) a um indivíduo em etapa escolar, em específico no contexto da disciplina de Língua Portuguesa e demais áreas do conhecimento durante o Ensino Médio.

### Referências

- ARDUINO, L. G. de B. **Análise de séries por uma perspectiva dialógica e transmidiática: uma proposta para o Ensino Médio.** Dissertação (mestrado) apresentado ao Departamento de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU), 2020.
- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 30. jan. 2021.
- CERIALALC -UNESCO. **Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida.** Bogotá: Centro Regional Para el Fomento del Libro em América Latina y el Caribe, 2014.
- FIGUEIREDO, C. A. P. de. Narrativa Transmídia: modos de narrar e tipos de histórias. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 53, p. 45-64, jul./dez.2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25079/14480>>. Acesso em 25. jan. 2021.
- LOPES, M. I. V. de; MUNGIOLI, M. C. P. Ficção televisiva transmidiática: temas sociais em redes sociais e comunidades virtuais de fãs. In: LOPES, Maria Immacolata Vasallo de (org.). **Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais.** Porto Alegre: Sulina, 2011.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência.** 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- XAVIER, A. **Storytelling.** Histórias que deixam marcas. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.
- Enviado em 31/08/2021  
Avaliado em 10/10/2021

## ***A SERENÍSSIMA REPÚBLICA: DIÁLOGOS MACHADIANOS E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA***

**Luíza Álvares Dias<sup>14</sup>**  
**Marilza Vanessa Rosa Suanno<sup>15</sup>**  
**Vivianne Fleury de Faria<sup>16</sup>**

### **Resumo**

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma intervenção feita no contexto da Iniciação à Docência (PIBID) no ensejo do projeto transdisciplinar *Lendo e escrevendo o Brasil*, desenvolvido no CEPAE/UFG, que envolve o diálogo entre História, Geografia e Língua Portuguesa, para discutir temas relacionados ao Brasil. Na ocasião, foi trabalhado o conto *A Sereníssima República*, de Machado de Assis, com uma atividade de escrita de uma resposta ao narrador da história. Com esta proposta, os estudantes perceberam a ironia machadiana, a atemporalidade do tema tratado e se tornaram menos resistentes para ler outras obras do autor.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Transdisciplinaridade. Machado de Assis.

### **Abstract**

This article presents and discusses the results of an intervention undertaken in the context of Initiation to Teaching (Pibid) and a transdisciplinary project carried out at the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE/UFG), which involves the dialogue between History, Geography and Portuguese to discuss aspects related to Brazil. On the occasion, the short story *A Sereníssima República*, by Machado de Assis, was worked on with an activity of writing a response to the narrator of the story. With this proposal, the students realized Machado's irony, the timelessness of the topic dealt with and became less resistant to reading other works by the author.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Teaching of Literature. Machado de Assis.

### **Introdução**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) possibilita a estudantes de licenciatura experimentar a docência, acompanhando professores em exercício na rede pública e particular de ensino. Tal programa oportuniza a aproximação com a realidade escolar, a problematização e reflexão sobre o processo de ensino e as especificidades da experiência vivida, bem como a construção de relações importantes e formativas no diálogo entre a teoria e a prática no campo do ensino e do exercício da docência.

---

<sup>14</sup> Graduanda em Letras: Português na Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2018/2019).

<sup>15</sup> Pós-doutorado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB (2015). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG. Líder do DIDAKTIKÉ Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas.

<sup>16</sup> Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília. Professora de Língua Portuguesa do CEPAE/ UFG. Integra o grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica, criado em 1999 pelo professor Pós-Doutor da UnB Hermenegildo Bastos.

O presente relato de experiência é resultado de uma intervenção feita a partir do contexto do Pibid, no ano de 2019. O projeto corrente da escola, em específico, dos professores do 2º ano do Ensino Médio, era o Projeto Transdisciplinar *Lendo e escrevendo o Brasil*, que consistia na junção e diálogo de três disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia, tendo por eixo temático a investigação sobre a identidade brasileira e por fio condutor obras literárias brasileiras.

O projeto de ensino na perspectiva transdisciplinar visava ir além do enfoque disciplinar que caracteriza a organização curricular do Cepae/UFG. A transdisciplinaridade, ao transcender a disciplinaridade, problematiza temas relevantes e contribui para ampliar a compreensão e a consciência dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, articulando conhecimentos, saberes e literatura. Compreende-se que os conteúdos escolares e a organização curricular acabam por gerar isolamento docente e ensino de conteúdos fragmentados e a transdisciplinaridade pode ser definida como modo de religar saberes, culturas, conhecimentos científicos/ou não acerca do ser humano, o mundo presente, a fim de compreender e transformar o mundo. De tal modo, “a transdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma pulsão religadora, por buscar pensar complexo, multidimensional, multirreferencial, articulando razão, emoção e atitude transformadora, trabalhando assim com uma razão sensível e uma práxis complexa e transdisciplinar” (SUANNO, 2015, p. 110).

Com esta premissa no horizonte, coube ao primeiro bimestre a discussão da identidade nacional a partir da leitura de *Macunaima – o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade. No segundo bimestre, os poemas de Carlos Drummond de Andrade, presentes em *Sentimento do mundo* (1940), embalsamaram discussões a respeito da urbanização. Já no terceiro bimestre, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, foi fonte para ricas discussões a respeito da índole do povo brasileiro e características amargas da história do Brasil. Por último, Conceição Evaristo, com *Olhos d'água* (2014), ensinou o debate sobre, principalmente, as situações dos marginalizados pela sociedade.

Esse projeto foi de suma importância para os bolsistas pensarem em metodologias de sala de aula, já que a disciplina de Língua Portuguesa e, mais especificamente, a de Literatura, conversa com contextos sócio-históricos e culturais que a História e a Geografia analisam. Ao final do ano, não apenas os secundaristas puderam ter um panorama do Brasil, mas os bolsistas souberam aproveitar o projeto para aprender acerca da prática docente, além de colocar em prática os aprendizados do curso de licenciatura.

Entende-se que a Literatura é um bem incompressível, um direito de todo ser humano, como diz Antonio Candido (2011), um instrumento de caráter formador e humanizador e, por meio dela, é possível sensibilizar e formar cidadãos críticos. Em vista disso, o objetivo deste relato é apresentar e discutir a metodologia desenvolvida a respeito da abordagem do conto *A sereníssima República*, de Machado de Assis, consoante às proposições do Pibid e do Projeto Transdisciplinar. A leitura e atividade do conto foram propostas no início do terceiro bimestre, como estratégia de mediação para leitura do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881).

Com efeito, Machado de Assis é considerado pela crítica um dos autores mais célebres da literatura nacional, mas é recorrente os estudantes o considerarem “difícil”, principalmente pela sua linguagem cheia de arcaísmos e de citações. Por conta disso, julgou-se oportuna a escolha do conto *A sereníssima república*, publicado em 1882, como texto mediador para a leitura posterior do romance. Também a temática foi julgada pertinente para as discussões no âmbito do Projeto Transdisciplinar, cujo mote versava sobre a *brasilidade*. O conto também conveio para que os alunos percebessem que Machado de Assis, mesmo sendo um autordo século XIX, permanece muito atual.

A estratégia foi relacionar o contexto sócio-histórico-cultural do discente para que se criassem discussões intertextuais e *transdisciplinares* que resultassem em uma compreensão significativa. A atividade proposta foi relacionar, em uma dissertação, aspectos presentes no enredo da narrativa e na contemporaneidade do Brasil. Com isso, os discentes puderam refletir sobre questões relacionadas à política e à história brasileira e encarar Machado de Assis com menos temor.

### **Metodologia**

Para que o plano de aula fosse estruturado, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito das obras machadianas, mais especificamente, do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Nesse sentido, teóricos como Alfredo Bosi (1994, 2006), Abel Barros Baptista (2003) e Katia Murici (1988) foram imprescindíveis para que se entendesse a obra machadiana inserida em um contexto sócio-histórico e relacionada à crítica predominantemente de classe. Outro livro imprescindível para auxiliar a reflexão a respeito do ensino de Literatura, especificamente abordando a obra de Machado de Assis, foi o *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula* (GUIMARÃES; BATISTA, 2012). A partir dele, surgiu a ideia de apresentar primeiramente um conto para introduzir o autor aos alunos. Pensando nas discussões que a temática política do conto poderia suscitar, foi escolhido o conto *A sereníssima República*.

A aula em questão ocorreu no início do 3º bimestre com uma das duas turmas de 2os anos do CEPAE/UFG. Primeiramente, foi apresentado o contexto em que o conto foi publicado, quando a monarquia já não se sustentava como outrora e, como consequência, debates sobre novas formas de governo começavam a despontar, como o regime republicano. Em *A sereníssima República*, o pesquisador e cômico Vargas admite ter estudado e ser capaz de entender a linguagem das aranhas e, gradativamente, as organizou politicamente em um governo semelhante à República de Veneza.

A leitura foi guiada pelos bolsistas, retirando as dúvidas dos estudantes quanto ao vocabulário e aos diversos intertextos presentes no conto. Em seguida, foi requerida a eles a escrita de um texto dissertativo, relacionando os temas discutidos no conto em sala de aula com o contexto político e social do Brasil atual. O texto poderia ser uma resposta ao cômico Vargas, personagem e narrador do conto – ou não – ficava a critério dos estudantes. A seguinte análise apresenta trechos dos textos dos estudantes.

### **Discussão de resultados**

A prévia apresentação da temática do conto foi motivo de estranhamento e risadas, pois pareceu absurda aos estudantes a ideia de estudar aranhas de forma tão curiosa. No entanto, a leitura juntamente com os bolsistas pareceu cativá-los.

É necessário, aqui, defender a postura de realizar uma leitura guiada. Entende-se que, para leitores em formação, tal conduta se faz imprescindível, ainda mais se inserida na proposta de apresentar um autor tão complexo e importante como Machado de Assis. Para o Departamento de Língua Portuguesa do CEPAE, ao contrário do que defende Pennac (1993), para quem a leitura literária deve ser espontânea e livre, o professor de Educação Básica, como leitor mais experiente e munido de estratégias e métodos de aproximação do texto literário, deve mediar a leitura com o fim de formar este aluno como leitor literário (SILVA; FARIA, 2018).

Assim, indagando acerca de palavras e expressões obscuras, além do significado de intertextos, os educandos notaram no conto a trama de uma crítica ao modelo republicano, com aspectos muito familiares em relação ao próprio sistema republicano no qual o Brasil está inserido. No ano de publicação do conto, 1882, a República estava iminente, já que foi proclamada sete anos depois. No entanto, o conto parece prever as questões que assolariam o país devido a esse modelo.

Ao final da leitura, perguntas como “o que pôde ser observado neste conto?” e “em que pontos a sociedade das aranhas difere e se aproxima do Brasil atual?”, respondidas de forma oral, fizeram com que os estudantes debatessem questões ainda atuais, como a corrupção, os papéis dos três poderes (executivo, judiciário e legislativo) e o funcionamento da democracia em nosso país. Após a leitura e a discussão, tanto o conto quanto a temática pareceram ficar menos indigestos para os estudantes e, assim, a seguinte atividade foi proposta.

Aos discentes foi requerida a escrita de uma dissertação relacionando as problemáticas discutidas no conto e relacionadas por eles no debate posterior com as problemáticas do Brasil atual. É válido recuperar o fato de que os estudantes já estavam habituados a essas discussões, pois, com o Projeto Transdisciplinar, discutiram acerca dos assuntos relacionados ao Brasil, incluindo temas sociais, históricos e culturais, durante um semestre. Com a volta às aulas no segundo semestre, naquele momento eles estavam retomando as discussões. Quanto à produção escrita, os textos foram, em sua maioria, acertadamente relacionados às questões em debate, fundamentados por meio de alusões ao conto e ao contexto brasileiro. Algumas dissertações merecem destaque, além de análises.

Neste primeiro texto, as alunas demonstraram domínio interpretativo a ponto de relacionar a narrativa com um fato que, na época, estava em pauta. Logo na primeira frase elas dialogam com cômico Vargas: “Seu projeto científico nos causou uma reflexão sobre o atual cenário do nosso país que tangência [sic] a realidade dos povos indígenas”. Em momento algum da exposição e leitura do conto a causa indígena<sup>17</sup> foi retomada. Dessa forma, supõe-se que as estudantes lembraram fatos recentes, a partir do conto, relacionando-os com o conto:

Em sua fala ‘Senhores, cumpre vencer os preconceitos. A aranha parece-vos inferior, justamente porque não a conheceis’, expressa exatamente a atualidade dos povos originários, assim como a frase que assemelha-se a situação territorial da comunidade, as guerras e disputas com o comércio [a]gropecuário ‘cuja maravilhosa teia a vassoura inconsciente do vosso criado destrói em menos de um minuto’, esta demonstram [sic] a força do desmatamento e suas consequências na vida das nações originárias.

As escritoras deste texto foram sagazes ao coletar trechos para defender um ponto de vista, já que o sentido do texto se constrói na interação com a palavra escrita (GUIMARÃES; BATISTA, 2012). Ainda, deve-se considerar que os educandos possuem conhecimentos próprios que, em diálogo com os que o professor apresenta, podem formar um novo conhecimento para ambas as partes – tanto para o discente quanto para o docente. É o que Paulo Freire (1996) chama de ciclo gnosiológico. Um conhecimento só vai ter efetivo significado para o discente se houver relação com conhecimentos e experiências que ele já possui.

---

<sup>17</sup> No segundo semestre de 2019, o assunto estava em pauta. Queimadas, desmatamento e morte de indígenas ocorreram na floresta amazônica.

O último parágrafo do texto apresenta a visão delas sobre a condição enfrentada pelos indígenas desde o início da colonização:

Nesse texto, o senhor menciona a presença de uma pulga na história, e interpretamos que a mesma seria como a Elite conservadora que se aproveita dos demais e suga todo o seu sangue. No caso, a Elite tira tudo o que uma vez fora dos índios, além de matar milhares deles, gerando o maior genocídio da história, que perpetua até hoje.

Posteriormente, esse texto foi lido em sala de aula para concluir a atividade. Conforme o exposto, a atividade, para essas alunas, foi positiva uma vez que contribuiu para suas reflexões, não apenas para construir outro significado para o texto, mas também levar também os colegas a refletirem sobre outra problemática da sociedade brasileira.

Além dessa dissertação, outra se destacou por fazer menção a fatos do contexto brasileiro e destacar a atemporalidade de Machado de Assis. Relacionando ficção e realidade, logo na primeira sentença do texto os estudantes afirmaram ser possível destacar algumas comparações. Primeiramente, ressaltam a ironia do conto: “[...] o texto é bastante irônico e pode causar espanto a [sic] primeira vista, afinal, quem escreveria sobre uma sociedade de aranhas?”. Quanto à ironia, Luiz Camilo Laffalce (2012) a entende como um jogo entre o posto e o pressuposto. Já Eni P. Orlandi (2012) ressalta que o leitor, o autor e o texto constroem, em uníssono, a ironia, que seria dizer o contrário do que quer se expressar. É pela ironia que o leitor percebe os valores, os dogmas, que, muitas vezes, não estão evidentes para ele.

A referência à ironia pelos alunos é, de certa forma, notável, pois distinguir a ironia machadiana é imprescindível para o trabalho com o autor. Em seguida, eles continuam:

Acreditamos que o mais interessante deste conto são as tentativas de votação e os problemas encontrados no processo, tais problemas podem se assemelhar, e muito, com a nossa realidade política tanto da época como a atual, mostrando que o autor Machado de Assis era um homem a [sic] frente de sua época.

Supõe-se que os discentes quiseram destacar a atemporalidade de Machado de Assis ao dizer que ele era “um homem à frente de sua época”. O escritor, lido no presente, é trazido do passado, assim, os dois tempos são questionados, analisando-os, de certa forma, com um distanciamento racional. Insere-se a isso novos elementos históricos e culturais para que o fato histórico analisado seja lembrado pela memória individual e coletiva (GUIMARÃES; BATISTA, 2012).

Ao longo do texto, os educandos destacaram outras relações que perceberam na leitura e em suas reflexões. Entre elas, os partidos políticos:

Um dos problemas era a própria organização dos partidos políticos que no conto das aranhas eram divididos em dois polos, um grupo mais ao centro e o outro que se limita a negar tudo, promovendo-se das críticas feitas aos outros mas ao mesmo tempo não propondo nada, essa organização é bem semelhante ao que temos na nossa realidade política: um sistema polarizado que acaba não rendendo boas propostas para o bem da sociedade.

E os cargos vitalícios do governo foram comparados com a tarefa das aranhas que tecem o saco eleitoral:

[...] podemos fazer uma analogia com as aranhas que tecem o saco eleitoral, essas aranhas representam as coisas que nunca mudam e decidem coisas muito importantes na sociedade, o que se assemelha a cargos vitalícios no ramo político da sociedade como o STF ou cargos onde os eleitos são sempre os mesmos, sempre mantendo o poder, como deputados e senadores.

Mais uma vez, percebe-se a importância de abordar um autor ou texto consonante a realidade do aluno, para que ele perceba as nuances entre realidade e ficção. *A sereníssima República*, naquele momento, foi a escolha ideal para este propósito.

A terceira redação analisada retomou, em seus dois primeiros parágrafos, o enredo do conto para contextualizar e, ainda, para que os autores pudessem organizar suas reflexões. Posteriormente, iniciaram a argumentação do texto, comparando a incongruência dos modelos republicanos brasileiro e o apresentado no conto: “O sistema experimentado é inspirado em um modelo clássico e político de Veneza que tentava incluir toda a sociedade, mas era falho e inconsistente, assim como o atual [...]”. Em seguida, expuseram a não-democratização do sistema eleitoral das aranhas, destacando que:

Esse sistema implantado na sociedade das aranhas consistia da definição dos líderes políticos por meio de sorteios em sacos e com bolas com os nomes dos candidatos. Os problemas eram constantes e o modelo instituído era carregado de falhas e espaços para fraudes, sem ressaltar a não democratização do sistema, uma vez que os eleitos eram escolhidos por sorteios.

Em seguida, comparam o sistema republicano das aranhas e o sistema político brasileiro: igualmente “falho” e “sujeito a fraudes, que tenta seguir o modelo totalmente democrático, eficaz e justo e ainda não alcançou seu auge”. Ao término do texto, eles utilizam o recurso da intertextualidade, muito presente na prosa machadiana.

O conto de Machado se encerra se referindo à *Odisseia*, de Homero. As aranhas tecelãs, encarregadas em tecer o saco eleitoral, após várias tentativas de tecer uma bolsa livre de fraudes, ouvem o discurso de Erasmus, uma das aranhas mais cultas da sociedade, que narra a história de Penélope, esposa de Ulisses da *Odisseia*, que tece pacientemente sua mortalha, desfazendo-a durante a noite como estratégia para não ser obrigada a casar-se novamente, e aguardar o retorno do marido. As aranhas tecelãs, portanto, representariam Penélope e “Ulisses é a Sapiência” (ASSIS, 2000, p. 162), ou seja, o saber absoluto. As tecelãs (Penélope), pacientemente fazem e refazem os sacos eleitorais na esperança de que a sapiência (Ulisses) chegue para que possam desfrutar de uma harmoniosa República. Os estudantes concluem se referindo ao final do conto: “O sistema político das aranhas faz referência ao sistema político brasileiro que também é falho e está sujeito a fraudes, que tenta seguir o modelo totalmente democrático, eficaz e justo, mas ainda não alcançou seu auge. Ulisses ainda não chegou. Ele virá um dia?” Cabe aqui destacar a ironia presente nesta questão final, que revela o grau de criticidade do texto destes estudantes.

Conforme os textos expostos, conclui-se, portanto, que a atividade foi proveitosa no em vários sentidos. “Desbravá-lo”, por meio de um conto, foi importante para que os estudantes percebessem seu tom irônico e humorístico e, assim, pudessem encarar com mais tranquilidade o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Além disso, promover reflexões atemporais também foi imprescindível para aproximar os estudantes do autor do século XIX. Os fatos históricos não devem ser vistos apenas como lineares, já que a história, muitas vezes, se repete.

Ao mesmo tempo em que foi possível perceber essas questões por meio dos textos dos alunos, uma atividade interessante do ponto de vista da iniciação à docência. Foi perceptível a autonomia de pensamento que os estudantes demonstraram em suas reflexões, comprovando o que Paulo Freire (1996) diz acerca da relação aluno-professor: o professor incita o aluno por meio do diálogo e da valorização da experiência de cada um, o contrário da chamada “educação bancária” que considera que o aluno é uma “tabula rasa”.

### Considerações finais

O objetivo deste relato foi, portanto, apresentar e discutir um plano de aula a respeito do conto “A sereníssima República”, de Machado de Assis. Em virtude da análise, pudemos perceber o bom aproveitamento em relação às discussões e textos escritos pelos estudantes.

Pela leitura dos textos dos alunos, ficou perceptível o êxito da atividade: analisar o Brasil do passado e o atual. Esse exercício fez com que os estudantes refletissem a respeito da história do Brasil, percebessem a pertinência do autor para a contemporaneidade e, assim, aproximarem-se das temáticas retratadas por Machado de Assis. Cremos, com base nas dissertações analisadas, que conseguimos aproximar o século XIX do século XXI, tornando o autor mais próximo para os estudantes.

Além disso, acrescentaram aos seus textos novas ideias, não discutidas durante o debate, como o primeiro texto, que relacionou o conto à questão indígena. Todos os textos, de certa forma, fizeram alusões à narrativa, seja por citação direta ou indireta, defendendo seus pontos de vista com mais consistência. Ainda, entraram em contato e perceberam a ironia machadiana e a utilização de intertextos – até mesmo se aproveitando desses intertextos para compor suas dissertações. A prosa machadiana, também, foi entendida a partir de elementos transdisciplinares e intertextuais, como história, política e literatura, demonstrando aos discentes a mobilização de diversos componentes para a efetiva compreensão dos escritos de Machado.

Como trabalho de iniciação à docência, a experiência ultrapassou a expectativa. Tanto a escolha do conto quanto a atividade foram cuidadosamente pensadas e, ao avaliar a atividade e fazer um levantamento dos resultados, permitiu o surgimento de reflexões acerca da docência. O trabalho em sala de aula não é unilateral, é dialógico, o professor tem tanto a aprender quanto o aluno. Na atividade com o conto, os estudantes demonstraram autonomia ao pensar em relações inusitadas com o conto, além de um domínio argumentativo para defender seus pontos de vista. Pode-se dizer, portanto, que a iniciação à docência contribuiu positivamente para a formação de estudantes de licenciatura.

### Referências

- ASSIS, Machado de. A sereníssima república. In: ASSIS, Machado de. **Papéis avulsos**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000. p. 155-162.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 5ª edição, 2011, p. 169-191.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LAFFALCE, Luiz Camilo. Linguagem irônica nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. In: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ORLANDI, E. Destruição e Construção do Sentido: Um Estudo da Ironia. **Revista WEBdiscursividade**, Edição 09, jan.-mai. 2012. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/eniorlandi.pdf>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SILVA, Célia Sebastiana; FARIA, Vivianne Fleury de. Em defesa do direito de ler. In: DALVI, Maria Amélia (Org.) [et al.]. **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 104-110.
- GARCIA, Allysson Fernandes; GONÇALVES, Glauco Roberto; FARIA, Vivianne Fleury de. A literatura transcendendo as disciplinas: projeto de ensino transdisciplinar no ensino médio (CEPAE-UFG). In: ALVES, Maria Dolores Fortes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SOUZA, Rita de Cácia Santos; VITORINO, Anderson Francisco (Orgs). **Práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras**: a tessitura dos saberes para inteireza do ser em tempos de crise- Volume 2. São Paulo: WAK, 2020.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.
- SUANNO, Marilza V. R.; FARIA, V. F.; GARCIA, A. F.; GONÇALVES, G. R. Projeto de ensino transdisciplinar ‘os brasis e o ser brasileiro’: estudo coletivo e problematizado ao religar de saberes em torno de obras literárias. In: Flavio Marques Lopes - DECCI/UFG Getúlio Antero de Deus Júnior - DECCI/UFG Ida Helena C. F. Menezes - DECCI/UFG Marilza Vanessa Rosa Suanno - DECCI/UFG Moema Gomes Moraes - DECCI/UFG. (Org.). **Relatos e reflexões**: aprimorando o processo de ensino-aprendizagem na UFG. [Ebook]. 1ed.Goiânia: Cegraf/UFG, 2020, v. 1, p. 63-74.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

## A POESIA E A RECUSA DO SENTIDO EM *TISANAS*, DE ANA HATHERLY

Rodrigo da Costa Araujo<sup>18</sup>

### Resumo

Este ensaio curto trata das *Tisanas*, de Ana Hatherly (1929-2015) pelo viés do fragmento, da escritura e da recusa do sentido ou de leituras esquivas que tornam a teia semiótica textual propensa a novos olhares. A fragmentação aporta e convoca o leitor para o movimento sutil dos deslocamentos, fluxos e comandos de leitura que forjam os passos do método de rastreamento da nova força, objeto ou categoria dessa poesia. Esses comandos deixam latente um conjunto de pequenas relações que, por sua vez, permitem alguma conexão com o poeta, a poesia e leitor.

**Palavras-chave:** fragmentação - deslocamento - *Tisanas* - Ana Hatherly

### Abstract

This short essay deals with *Tisanas*, by Ana Hatherly (1929-2015) through the fragment, writing and the refusal of meaning or elusive readings that make the textual semiotic web prone to new perspectives. Fragmentation brings and summons the reader to the subtle movement of displacements, flows and reading commands that forge the steps of the method of tracking the new force, object or category of this poetry. These commands leave latent a set of small relationships that, in turn, allow some connection with the poet, poetry and reader.

**Keywords:** fragmentation - displacement - *Tisanas* - Ana Hatherly

*[...] escrever (ao longo do tempo), é procurar claramente a maior linguagem, aquela que é a forma de todas as outras. O escritor é um experimentador público: ele altera aquilo que recomeça; obstinado e infiel, ele reconhece apenas uma arte: a do tema e das variações. Nas variações, os combates, os valores, as ideologias, o tempo, a ânsia de viver, de conhecer, de participar, de falar, em suma, os conteúdos; mas, no tema, a obstinação das formas, a grande função significativa do imaginário, isto é, a própria inteligência do mundo. Só que, ao contrário daquilo que se passa na música, cada uma das variações do escritor é tomada, ela própria, como um tema sólido, cujo sentido seria imediato e definitivo. Este equívoco não é superficial; ele constitui a própria literatura, e mais precisamente o diálogo infinito entre a crítica e a obra, que faz com que o tempo literário seja simultaneamente o tempo dos autores que avançam e o tempo da crítica que os retoma, menos para dar um sentido à obra enigmática do que para destruir aqueles de que ela está, imediatamente e para sempre, repleta.*

Roland Barthes (2009, p. 12-13)

---

<sup>18</sup> Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Literatura infantojuvenil e Arte Educação, da FAFIMA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces*, *Leituras em Educação* 7 (2021) e *Literatura Infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (2019), todas lançadas pela Editora Opção. E-mail: [profrodrigopuc@hotmail.com](mailto:profrodrigopuc@hotmail.com)

## Poesia e dispersão

A poesia e a obra de arte, nos dinamismos que lhes são inerentes, instituem um espírito de crítica e um afã interpretativo, em busca de um redimensionamento de sua criatividade. O objetivo dessa crítica assume um questionamento da própria realidade que a obra/poesia procura representar e influenciar. Assim também são os traços delicados do livro de poesias *Tisanas*, da artista plástica, poeta, romancista, ensaísta e tradutora portuguesa, Ana Hatherly (1929-2015).

O questionamento ou a reflexão da própria obra no ato (discursivo ou literário) de criação é uma das características da atualidade, numa tentativa de ampliar as leis estéticas. É a própria crítica instaurada no mecanismo de sua escritura, como metáfora da realidade. Assim entende a própria Ana Hatherly, quando afirma, em *Tisanas*, de número 233:

O que há de impressionante na minha obra poética é o que nela há de recusa de expressão. O peso e o tamanho do que eu me recuso a exprimir eis o que eu digo-não-digo e finalmente digo (1997, pp. 96-97).

Este fragmento-recado de *Tisana*, em tom de crítica e autocrítica, espécie de comando de leitura (para esse ensaio) e monólogo reflexão, auto inspeção dirigida aos leitores e críticos, certamente pode ser estendido a toda a sua obra. O leitor torna-se essa escuta e segue a trajetória do texto, deslizando em sua superfície. Terá de rejeitar a limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Da falta de sentido nasce a verdade inventada que tem a palavra como signo e jogo. Dessa recusa ou processo declarado, escrever/esconder é homólogo a ler.

A construção/confissão e recusa de *Tisanas* lançam aos olhos do leitor momentos, *flashes* fotográficos sobre de grandeza e asseveração vividos pelo sujeito poético. O texto se estrutura deixando na “recusa da expressão” leituras esquivas que tornam a teia semiótica textual propensa a novos olhares. Os fragmentos parecem aportar e convocar o leitor para o movimento sutil dos deslocamentos, fluxos e comandos de leitura que forjam os passos do método de rastreamento da nova força, novo objeto, nova categoria. Esses comandos deixam latente um conjunto de pequenas relações que, por sua vez, permitem alguma conexão com poeta/poesia e leitor.

Conforme afirma o crítico Fernando J. B. Martinho, a escrita de Ana Hatherly não se segue à “compreensão e à apreensão da realidade”, não visa “duplicar” ou “reproduzir” o mundo, mas antes “inventar, criar, ‘produzir’ outros mundos, acrescentar outros mundos ao mundo (‘o que o mundo não tem/ o que o mundo não diz/ o que o mundo não é’)”. (MARTINHO, 2004, p.49-50). O trabalho do poeta – reforça o crítico – é de “invenção ou de reinvenção”, em vez de fabricar simulacros de um presumível ‘real’; ou, conforme diz Martinho, nesta mesma passagem, citando versos de Ana Hatherly, o poeta “olha o mundo/ e reinventa-o/ no seu jardim feito de tinta” (pp.49-50).

### A leitura e a reinvenção das *Tisanas*

“O poeta é um pintor do mundo invisível”. (HATHERLY, 2006, p. 163).

O ensaio intitulado *A reinvenção da leitura* (1975), de Ana Hatherly é de extrema importância porque direciona, orienta a leitura da poesia concreta e visual e a própria produção da poeta-pintora. Por isso mesmo, depois foi incluído em *PO. EX. Textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa* (1981). No entanto, na edição original este ensaio crítico foi publicado com dezenove poemas visuais nos quais utilizou e explorou a escrita ocidental para criar formas, valorizando o gesto de escrever através da ilegibilidade do conteúdo da escrita.

Seu primeiro capítulo denominado *Uma tecnologia do fascínio*, Ana Hatherly explora as problemáticas entre a escrita e a imagem. Nele, ressalta-se a atenção para a invenção da escrita alfabética ser recente, existindo, porém, produção de imagens antes dela. A leitura faz uma crítica a visão cerceada dos estudiosos que mapeiam a origem dos poemas visuais a partir do futurismo no século XX, seguidos das experiências do dadaísmo, surrealismo e *lettrismo* e, em virtude disso, ela defende que se deveria:

[...] incluir, nessa cronologia, séculos de experiência de textos-imagens, que compreendem hieróglifos, ideogramas, criptogramas, digramas, rebus, mandalas, amuletos, joias, brinquedos, lápides e até alguns monumentos, além de todos os outros textos e objetos poemáticos identificáveis como tal. (HATHERLY, 1981, p.139).

Além dessas várias produções de imagens, Ana Hatherly menciona igualmente o caráter místico da escrita. Identifica essa característica desde Platão que considerava a geometria do espírito, aspecto que era assumido no Oriente com grande rigor pelos poetas-calígrafos chineses e japoneses, sem desconsiderar que na Índia, Tibete e outros países orientais, onde a escrita era, também, uma prática mística e esotérica. Retoma, ainda, a existência de textos visuais, desde os papiros mágicos, de Símiás e Rodes no século V.a.C. aos caligramas gregos e os carmina figurata latinos, com exemplos da Idade Média, da poesia figurada do Barroco nos séculos XVII e XVIII, e, posteriormente, considera Mallarmé e a poesia concreta no século XX.

Em relação à poesia concreta, a autora de *A Mão inteligente* priorizou o aspecto do movimento que pretendeu abolir a subjetividade na arte, como também fez outras vanguardas, considerando a criação pelo prisma místico. Desse horizonte surge a aproximação do objeto funcional concretista ao objeto mágico que estava na sua origem. Para ela, a poesia, nesse período, começa a utilizar uma linguagem inovadora com o intuito de alterar o sentido da expressão discursiva. O poema, assim, tornado objeto funcional, conclama o leitor a uma leitura interpretativa/criativa.

Esta magia, nesse contexto, foi encarada como tecnologia do fascínio. Processo técnico de efeitos dirigidos e que garantem e definem o ato criador no aspecto de sua funcionalidade e, também, como prática fundadora da leitura dos textos-visuais seculares. A poesia concreta, nessa concepção, tende a universalização, ao defender o poema como fenômeno de metacomunicação, por sua dimensão verbal e não-verbal que implica, sempre, uma leitura inventiva.

Na segunda parte do ensaio, designado *Pluralidade da leitura das imagens*, Ana Hatherly refere-se ao movimento da poesia concreta, indicando o seu objetivo de criar poemas legíveis, em que o leitor participa criativamente desse jogo intelectual e reflexivo. Nesse sentido, considerou que a teorização da poesia concreta recusou a presença de aspectos subjetivos porque estavam relacionadas à expressão lírico-discursiva tradicional, mas ajustou-se no lirismo com o ideograma, na poesia concreta brasileira, que marcou significativamente a obra de E.M. de Melo e Castro em Portugal. Diferentemente da poesia visual portuguesa, o Brasil se manteve fiel aos princípios mallarmeanos, incidindo nos aspectos da espacialização do texto e nas relações com a música, e, por isso, apresentou um caráter mais literário e menos gráfico que a Europa, onde se constatou uma maior interdisciplinaridade.

O terceiro capítulo - *Legibilidade/ilegibilidade* - priorizou poesia concreta e sua importância para a evolução da leitura dos poemas, contribuindo para o texto deixar de ser apenas expressão lírico-literária, tornando-o em combinações de sinais. Para ela, a palavra tornada signo permitia que outros signos fossem legíveis ou literários, através da proximidade entre *ikon* e o *logos*. Enfim, aos seus olhos, os poetas, assim como a arte, não revelam o óbvio, embora, às vezes, ele seja, também, esclarecedor do processo poético, mas quando carregado de alguma novidade ou deslocamento, relaciona-se ao não óbvio.

Na linguagem artística nem tudo pode ser legível, dizível ou decifrável. Por isso, a ilegibilidade caracteriza o objeto de arte, situando-o numa zona obscura e determinada pelos limites da expressão, que possibilita infinitas leituras criadoras. Também essa tensão entre a legibilidade e a ilegibilidade aparece em suas análises de forma e conteúdo como muito bem explora em seu clássico *A experiência do prodígio* (1981), acerca das relações entre texto e imagem.

Esse terceiro capítulo do ensaio é concluído com a defesa do silêncio na poesia visual. Semelhante a Octavio Paz (2012, p. 288) quando afirma que a poesia nasce “no silêncio, no não poder dizer, mas aspira irresistivelmente a recuperar a linguagem como uma realidade total”, Ana Hatherly afirma que silêncio da escrita “é uma fala simbólica, muda - conduz o escritor à reflexão sobre o silêncio das palavras, implícito nela” (HATHERLY, 1981, p.150). Por conseguinte, nos poemas visuais, as palavras transgridem da lógica tradicional, tornando-se, assim, parte de uma realidade ambígua, porque essa ilegibilidade exige uma leitura como forma de reinvenção.

### A poética do fragmento

Além da metalinguagem, há ainda, nos poemas de Ana Hatherly e em *Tisanas*, a utilização do fragmento como processo crítico e marca da modernidade em busca de uma nova maneira de apresentação de sua arte poética. A fragmentação reforça certo comprometimento com o lirismo às avessas, pondo em evidência um mundo onde, nos voos da imaginação, articulam-se de modo ambíguo das palavras e desvios, aproximam-se em comunhão realidades distantes, diversificam-se dissonantemente o popular e o erudito, desencadeiam-se, caoticamente, novos entendimentos, sem se preocuparem com as amarras das normas gramaticais e da ordem estabelecida pelo pensamento lógico.

Para Latuf Isaias Mucci, quando teoriza o conceito de fragmento ressalta que ele é

Testemunha do passado, que ajuda a compreender e a reconstituir, extrato de um livro, de um discurso, índice de uma crise do gênero, da totalidade, da obra, do sujeito, do autor e do leitor, espécie de gênero que engendrou uma estética do fragmento.[...] ele ressurgue como signo de certa modernidade em busca de uma nova linguagem num mundo onde a unidade e a certeza não são, definitivamente, evidentes onde vigem a aporia, as contradições, a fluidez, inscritas, como modos de dispersão e justaposição, no texto.

Acompanhando esse raciocínio, *Tisanas* é construído por fragmentos, de articulações de instantes que vêm picar, ferir, como o *punctum* barthesiano<sup>19</sup> o leitor, no momento de ler, desmontando uma estética da descrição da vida em proveito do imaginário da escritura.

---

<sup>19</sup> *Punctum* é mais conhecido como um conceito de Roland Barthes, o que em fotografia “pinça o olhar do espectador”. A definição de *punctum* em fotografia, segundo Barthes (1984, p. 45-46), é um despertar para algo que nos chamou a atenção na imagem. Esse despertar - ao contrário do *studium* que é do leitor para imagem o interesse ou o gosto pela foto - emana da cena na fotografia para o leitor e é parecido com uma marca que pontua, um instrumento que fere.

A poeta-esteta, nesse sentido, reflete, em suas múltiplas máscaras e rubricas, e na polifonia de suas referências artísticas e culturais, uma marca singular em relação ao discurso poético. É a singularidade desse discurso, o registro do cotidiano e as miríades de conexões por ele viabilizadas que pluralizam a leitura das descobertas.

O fragmento, portanto, marca inconfundivelmente da poética hatherliana, presta-se em alto grau ao objetivo da autora, o de escapar à organização retórica, o que equivale a dizer, dada a explicitação desse objetivo, que o autor não tem ensinamentos a transmitir e tampouco tem a pretensão de criar, com sua produção literária, um modelo que possa ser seguido ou imitado. Isso se comprova tanto pela pluralidade de sua obra como um todo, quanto pelo fato de dela não se poder extrair nenhuma metodologia aplicável ao tratamento dos textos. Assim, a pluralidade do autor espelha a pluralidade do leitor e, essa relação especular está na própria raiz do conceito de poesia que nasce desse processo.

Em *Tisanas*, os fragmentos exibem-se como espetáculo das impressões dos acontecimentos, dos testemunhos literários e poéticos, da observação minuciosa, do cotidiano e da vida pessoal, transcritas, inscritas, reescritas nesse livro. A estética do fragmento, para Latuf Isaias Mucci, recria um “espaço literário”, postulado por Maurice Blanchot (1907-2003), em que cintilam, significam, reverberam resíduos, traços, marcas discursivas. Dele, resulta um relativismo estético e histórico, que amalgama o criador e o leitor, no desenho da rede escritural, onde bailam os objetos percebidos, os signos lidos, relidos, interpretados e reinterpretados. As *Tisanas*, segundo a própria Hatherly em uma entrevista:

[...] são ligadas aos Sonhos, mas ao contrário. Os Sonhos e as *Tisanas* são parecidos porque é a mesma pessoa que os escreve. As origens das *Tisanas* é o Budismo Zen. São em parte inspiradas nas fábulas dos Mestres Zen. Mas também são uma espécie de fábulas ou anti-fábulas que eu invento. O estilo Zen tinha como função o desalojar as pessoas do hábito. Era para criar perplexidade. [...] Criar a perplexidade é tirar o tapete debaixo das pessoas, retirar as certezas. (HATHERLY *apud* ROSENGARTEN. 2004. p.120).

Na poética hatherliana, tornam-se evidente esse pensamento e a problematização da chamada “lógica”, características de um determinado discurso e uma maneira de pensar. Os fragmentos e sua brevidade correspondem à revelação de uma liberdade como recorrência à sua própria poética, onde os poemas são construídos por conexões de fragmentos, como um brinquedo de montar, passível de decomposição e recomposição. Apesar dessas transformações, “a composição fragmentária tende assustar os leitores que estão habituados a imagens e estilos tradicionais” (ROSENTHAL, 1975, p. 156).

Segundo Osmar Calabrese, como, também, Latuf Isaias Mucci, as novas tecnologias propõem ao leitor hoje maneiras renovadas de compreender o pormenor e o fragmento, sobretudo nos meios de comunicação social. É desse modo que Calabrese reforça: “observar o (ou os) critérios de pertinência segundo os quais se opera por pormenores ou por fragmentos pode dizer-nos algo acerca de um gosto no estabelecimento de estratégias textuais, quer de gênero descritivo, quer criativo” (1988, p. 84). O fragmento, explica Calabrese em *A Idade Neobarroca* (1988) deriva do latim *frangere* e significa quebrar. Para ele, “o fragmento pressupõe, mais do que o sujeito romper-se, o seu objecto” (1988, p. 88).

O fragmento, embora fazendo parte de um inteiro anterior, não contempla, para ser definido, a sua presença. Nesse caso, “o inteiro está *in absentia*”. A geometria do fragmento ensina Calabrese, “é a de uma ruptura em que as linhas de fronteira devem considerar-se como motivadas por forças [...] que produziram o “incidente” que isolou o fragmento do seu todo de pertença” (1988, p. 88). É a partir dessa noção que o autor caracteriza o *fragmento* como parte de uma obra de re-construção de um sistema, ao contrário do *detalhe* que produz uma obra de re-constituição. O fragmento é, de modo geral, “uma porção presente que reenvia para um sistema suposto como ausente” (1988, p. 90).

Da colisão entre os fragmentos em *Tisanas*, surgem as centelhas do poético, os sortilégios da poesia. O procedimento da poeta desorganiza o código comum, cria obstáculos ou deslocamentos para a leitura, estabelecendo novas relações entre as palavras que privilegiam o novo e instauram uma linguagem ambígua, precária e evanescente, enraizada na desestabilização do sentido. Portanto, reforçando a fragmentação, a linguagem poética em Ana Hatherly, ao criar novas hierarquias, faz aumentar a dificuldade da percepção, levando o leitor a ter acesso ao desconhecido, singularizando a visão das coisas, que, pelas suas rupturas, o verso não se completa sintática e semanticamente.

### **Silêncio, deslocamento, escritura flutuante**

À primeira vista, de um lance de leitura, *Tisanas* (1998), de Ana Hatherly pode soar como um aglomerado de não senso e aleatoriedade, recortes agrupados ao acaso, uma verdadeira escrita sem rumo e perturbante, ou automática, semelhante aos exercícios surrealistas:

O transparente opaco é um lago de pedra em que o peixe é a água que se agita de um lado para o outro embatendo sempre nas paredes duras. Que importa que seja a parede? Todo o muro é angústia, toda água aflição. (HATHERLY, 1988, p.78).

Um modo de escrever pouco apegado à clareza, à justeza do significado. Uma aparente pouca preocupação em expor informações, explicar, significar. Um culto ao hermetismo? Um jogo de esconde-esconde, uma grande brincadeira? De qualquer modo, em sua literatura o que chama a atenção e valoriza sobretudo sua poética é a ousadia em penetrar em universos complexos (da leitura e da visualidade) e já bastante saturado pelas mídias e pela leitura, para, a partir daí propor um novo e diferente olhar, no qual a poesia e a imagem leiam e passam a ser lidas, numa interação que desestabiliza a inércia dos sentidos.

Hibridismo de gêneros, ironia, concisão, confissões e cotidiano são temas e estratégias das tisanas que se apropriam de formas clássicas (conto de fadas, fábulas, crônicas etc) para inovarem e transgredirem. De fato, o leitor, também à deriva, percebe-se, e aceita essa proposta, diante de fragmentos que não se totalizam. Há em Ana Hatherly uma curiosa colagem de pedaços que parecem extraídos de universos totalmente disparatados. São lugares, viagens, confissões e paisagens distantes que coexistem em um mesmo texto, como se o leitor tivesse de juntar peças para montar um quebra-cabeças. A própria poeta, a respeito das suas *Tisanas*, disse:

[...] *Tisanas* são infusões, ora, a infusão é o contrário da efusão, portanto, a infusão aponta para dentro e não para fora. Há uma profunda meditação, é realmente um trabalho de filosofia, uma obra aberta (no sentido actual mas também barroco do termo), que eu não considero nunca terminada. Só termina com a minha morte, porque no fundo é a minha vivência mais secreta, mais profunda, e talvez seja isso o que atrai as pessoas. Há qualquer coisa de profundamente humano, doloroso e ao mesmo tempo exaltante da existência, que às vezes transparece em algumas *Tisanas*. Eu penso que seja isso, mas nunca se sabe porque é que as pessoas gostam de um texto! (HATHERLY apud MARTINHO, 2004. p.133)

Diante de tal plano, repleto de direções, temas, tons, impressões, cores, imagens só se pode encontrar a unidade do fragmentário, uma espécie de unidade múltipla de si, incapaz de amalgamar, ou fundir suas partes. Das incursões pelos fragmentos, fica a sensação de resumo, estratégia que condensa as influências estético-literárias da produção literária e artística da autora. Flanando, o leitor busca nas peças do quebra-cabeças recortes distintos, que trazem cada uma, um pequeno fragmento de um mundo estrangeiro.

Todos os assuntos referidos e elencados nas *Tisanas* são organizados em séries, desiguais, assistemáticas, feitos cenas desmontadas, despedaçadas. Diferentemente do esperado, os fragmentos não se oferecem como espécie de “guia” para a leitura, porque exploram o inesperado, delineiam um modo particular de como a autora lida com a linguagem. Desse modo, cada leitura dessas peças seria um povoamento singular, um arranjo único de séries. Mas para se chegar a isto, é certo que o ato de leitura deve ser concebido como sendo, por natureza, sempre um processo de atualização, de releitura, de intertextualidade ou reinvenção.

Além dessas atualizações das leituras e das tisanas, agrega-se a isso, o que Pinharanda constata sobre o desaparecimento dos territórios entre escrita e visualidade, entre literatura e artes plásticas. Esse processo implica não somente uma reinvenção da leitura, da poesia e das tisanas. A escrita, contudo, continua a ser matriz do traço, o lugar a partir do qual é possível entrever desdobramentos e intersecções, como a pintura continua a ser, também, o gesto originário da escrita.

[...] Ana Hatherly insiste na negação de um tradicional estatuto artístico, quer para sua obra quer para si mesma. As dúvidas sobre o estatuto das obras e da sua autora deixam-nos com dificuldades de territorialização, quer da própria obra quer do seu significado, ou seja, sem capacidade para estruturar nem qualquer sistema e discurso críticos as modalidades sob as quais devemos assimilar/integrar, em nós, a nossa própria leitura dessas imagens (PINHARANDA, 2003, p. 11).

Na leitura sobre a renovação da poesia portuguesa contemporânea, Rosa Maria Martelo (2014) ressalta como os koans japoneses contribuíram como uma referência e um modelo de escrita inovadores. Para a pesquisadora portuguesa, *Tisanas*, de Ana Hatherly explora a mesma consciência da “indeterminação deslizando” do sentido que os koans amplamente exemplificam em consonância com o pensamento Zen. Na brevidade dos fragmentos e pelo frescor dos koans, a linguagem registra a marca da experiência imediata da vida, do registro do cotidiano em estado bruto.

Dos deslizos e deslocamentos dos sentidos, do ar despretenso, surge na *Tisana* 275, a seguinte indagação: “Voltemos ao Koan. O que é o sentido? Uma mala fechada que nunca teve fecho. Eis a ironia da humildade”, 1988, p.70). Dessa pergunta-reflexão e resposta irônica, surge a presença de um procedimento que revela os traços de um novo tipo de relação com a escrita e com a literatura, agora quase confundida com a vida e as viagens. Por isso mesmo, pode-se considerar o koan como um mecanismo que, em suas sutilezas, proporciona uma pluralidade de rotas de leitura e de construção de significados, e não apenas a uma única via interpretativa das poesias e dos fragmentos.

## Conclusão

Ao produzir leituras dialógicas entre artes plásticas e poesia/fragmentos pretende-se ampliar o conceito de leitura, redimensionar a função do sujeito-leitor, dinamizar as formas de aquisição dos conhecimentos literários e percorrer um viés interdisciplinar/semiótico. A poesia de Ana Hatherly instiga isso e opera como que em blocos estanques; de repente quebra-se um ritmo e se imobiliza numa fotografia o lugar onde decorre a ação. Assim, tem-se a absolutização da imediatez da imagem, que se move de maneira totalmente diferente da imediatez da palavra. Pode-se mesmo dizer que, em algumas poesias ou fragmentos dela, o despojamento da linguagem atinge, muitas vezes, um ponto em que há apenas uma sequência de “tomadas” em série. Nada se descreve além da ação ou da continuidade delas; a enumeração caótica registra apenas fragmentos de discursos, vestígios de paisagens, traços de corpos ou rostos fugidios. Aproxima-se de um estilo imagético, visceralmente ligado à linguagem cinematográfica e televisiva.

O grande jogo das *Tisanas*, de Ana Hatherly parece apontar para um texto que explicita a descontinuidade de sua construção, deixando pontas soltas, bifurcações, espaços para o leitor completar na/com atualização de sua leitura. Mesmo provocando deslocamentos e visualidades, a sensação que fica é que as virtualidades já estão nos fragmentos, presentes e reais no plano de suas composições, independentes de qualquer realidade externa. Essas virtualidades pertencem à própria materialidade do texto e é ali que guardam para serem atualizadas.

Trajetos ou percurso discursivo de quem mais se interroga do que responde, as *Tisanas*, de Ana Hatherly traçam os diversos retratos por que a vida se estende e misteriosamente se cruza e se interpenetra; a nenhum deles é alheia a obsessiva procura de encontros: da poeta consigo mesma, da poeta com as outras artes, com a escrita, com o mundo e com aspectos da sua convivência.

## Referências bibliográficas

- AMARAL, André Luiz do. *Linguagem e transcendência na poesia experimental de Ana Hatherly*. Tese (Doutorado). São José do Rio Preto, 2019.
- ARAUJO, Rodrigo da C. *Poesia rente à pele do texto: leitura de Fibrilação, de Ana Hatherly*. *Revista Mosaicum*, (33). Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão da Faculdade do Sul da Bahia/Fundação Francisco de Assis. FASB. Teixeira de Freitas. BA. 2021. pp. 7-32.
- \_\_. *Ana Hatherly e a poesia interartes*. *Revista Querubim* (Online), v. 03, Niterói. UFF. 2021. pp. 83-103.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1977.
- \_\_. *Ensaaios críticos*. Trad. António Massano e Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009.
- \_\_. *A Câmera Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1984.
- BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro. Rocco. 1987.
- CALABRESE, Omar. *A Idade Neobarroca*. Lisboa. Edições 70.1988.
- FERNANDES, Maria João. *O Encontro entre a poesia e as artes visuais. Poesia Experimental Portuguesa 1964-1974*. Tese de Doutorado. Faculdade de Belas Artes. Lisboa. 2018.
- HATHERLY, Ana. *Fibrilações*. Lisboa. Quimera 2005.
- \_\_. *A reinvenção da leitura: breve ensaio crítico seguido de 19 textos visuais*. 1975. Lisboa. Futura.
- \_\_. *O Escritor (1967-1972)*. Lisboa: Moraes. 1975

- \_\_\_ . *Poesia 1958/1978*. Lisboa. Moraes Editores. 1980.
- \_\_\_ . *A Casa das Musas*. Lisboa. Editorial Estampa. 1995.
- \_\_\_ . *A Cidade das Palavras*. Lisboa. Quetzal. 1988.
- \_\_\_ . *351 Tisanas*. Coimbra. Quimera. 1997.
- \_\_\_ . *O Pavão Negro*. Lisboa. Assírio & Alvim. 2003.
- \_\_\_ . *463 Tisanas*. Lisboa: Quimera. 2006.
- \_\_\_ . *Anacrusa, 68 sonhos*. Porto. Cosmorama Edições. 2009.
- \_\_\_ . *Esperança e desejo: aspectos do pensamento utópico barroco*. ed. e pref. de A. M. Gastão. Lisboa. Theya. 2016.
- \_\_\_ . *Visualidade do Texto - uma tendência universalista da literatura portuguesa*. Colóquio Letras. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº. 35, p. 05-17, jan.1977.
- \_\_\_ . *A idade da escrita. Poema-Ensaio*. Colóquio Letras. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº. 99. set. out.1987. p. 43-45.
- \_\_\_ . *A idade da escrita e outros poemas*. São Paulo. Escrituras Editora. 2005.
- \_\_\_ e MELO E CASTRO, E.M. PO. EX. *Textos Teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- \_\_\_ . *A Experiência do Prodígio - Bases Teóricas e antologia de textos-visuais portugueses dos séculos XVII-XVIII*. IN-CM, Lisboa. 1983.
- \_\_\_ . *Interfaces do olhar - uma antologia crítica/uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, 2004.
- \_\_\_ . *A Mão Inteligente*. Lisboa: Quimera. 2004.
- \_\_\_ . *O espaço crítico - do Simbolismo à vanguarda*. Editorial Caminho. Lisboa. 1979.
- MALLARMÉ, Stéphane. *Divagações*. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2010.
- \_\_\_ . *Um Lance de Dados*. Edição Bilingue. Álvaro Faleiros. Introdução, Organização e Tradução. Cotia. São Paulo. Ateliê Editorial. 2017.
- MARTINHO, Fernando J. B. Entrevista a Ana Hatherly In: HATHERLY, A. *Interfaces do olhar: uma antologia crítica, uma antologia poética*. Lisboa: Roma, 2004, p. 129-138.
- MARTELO, Rosa Maria. *Os Koans Revisitados (Ou de como Escrever entre Poesia e Prosa)*. In: eLyra, n. 4, p.15, out., 2014. Disponível em: <<http://www.elyra.org/index.php/elyra/article/view/55>>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- MUCCI, Latuf Isaias. *Fragmento*. "Verbete", *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 22-01-2021.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo. Perspectiva. 2005.
- PINHARANDA, João Lima. "Imagem-Ação" In: HATHERLY, A. *A mão inteligente*. Lisboa: Quimera, 2003, p. 11-17.
- ROSENGARTEN, Ruth. *Queda livre*. In: HATHERLY, A. *Interfaces do olhar - uma antologia crítica/ uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, 2004, p. 115-123.
- ROSENTHAL, E. Theodor. *O universo fragmentário*. USP. São Paulo. Cia Editora Nacional. 1975.
- RUSSO, Vincenzo. *Suspeita do avesso. Barroco e Neo-Barroco na Poesia Portuguesa Contemporânea*. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi. 2008.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

## UM OLHAR VOLTADO A LITERATURA INFANTIL DO ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DA LEITURA DE IRMA GALHARDO EM EPOCAS DE PANDEMIA: PAI DA MATA AGRADECE E PIRARUCU APARECE.

Sérgio Amorim Matos<sup>20</sup>

Denise Aquino Alves Martins<sup>21</sup>

Eduardo José Cezari<sup>22</sup>

### Resumo

Esse artigo tem como objetivo abordar a literatura infantil do ensino fundamental I a partir da leitura de Irma Galhardo em épocas de pandemia com aulas remotas nas unidades escolares da rede municipal de Porto Nacional/TO. Acreditamos que a melhor maneira para amenizar os problemas com o ecossistema é a conscientização e ensino prático da educação ambiental com os alunos ainda no início da escolarização. Desta forma pretendemos buscar alternativas para que o ensino de educação ambiental e literatura regional possam estar presentes no dia-a-dia das nossas unidades escolares, assim estaremos preparando os nossos alunos para o futuro próximo.

**Palavras-chave:** Irma Galhardo. Ensino de Educação Ambiental. Literatura Regional.

### Abstract

This article aims to address children's literature in elementary school from the reading of Irma Galhardo in times of pandemic with remote classes in schools in the municipal network of Porto Nacional/TO. We believe that the best way to alleviate problems with the ecosystem is awareness and practical teaching of environmental education to students at the beginning of schooling. In this way, we intend to seek alternatives so that the teaching of environmental education and regional literature can be present in the day-to-day activities of our school units, so we will be preparing our students for the near future.

**Keywords:** Irma Galhardo. Environmental Education Teaching. Regional Literature.

### Introdução

Este artigo aborda a literatura regional de Irma Galhardo a partir dos textos *Pai da Mata e Pirarucu Encantado* dentro da Educação Ambiental nas escolas municipais de Porto Nacional/TO no período de Pandemia da Covid-19. O tema abordado tem relação com a metodologia do ensino da educação ambiental no fundamental I que corresponde do 1º ao 5º anos nas escolas da rede municipal de Porto Nacional/TO.

Aqui pretendemos identificar como professores do ensino fundamental I trabalham a educação ambiental em época de pandemia inserindo as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, tenho como objetivo analisar o uso da literatura infantil, mais especificamente *O Pai da Mata* e *Pirarucu Encantado* de autorias de Irma Galhardo em sala de aula no Ensino fundamental I, além de investigar como os professores ensinam a educação ambiental utilizando de literatura infantil.

---

<sup>20</sup> Licenciado em História e Pedagogia, pela UFT – Universidade Federal do Tocantins.

<sup>21</sup> Doutora em Educação – Professora Assistente– Universidade Federal do Tocantins.

<sup>22</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemática – Docente do curso de Pedagogia – Campus Palmas.

Depois, iremos focar na questão do ensino da educação ambiental em época de pandemia com o ensino remoto e lúdico com adaptações dos recursos tecnológicos trazidos pelos professores, que poderão ser usados em favor da produção de conhecimento para auxiliar na educação e assim melhorar a compreensão e o desenvolvimento dos conteúdos aplicados nas aulas, fazendo com que a criança seja mais reflexiva e crítica quanto aos problemas discutidos nas aulas.

Através das mídias e das demais tecnologias estamos presenciando diariamente o quão frágil está o nosso sistema de proteção ambiental. Pois o homem com seus maquinários e “poderes para o mal” estão destruindo os nossos biomas, em especial o cerrado tocantinense. E cabe a nós como professores utilizar de todos os meios possíveis através de nossas aulas, ensinar e conscientizar através de leituras, atividades lúdicas e diversas outras formas, preservar o que temos de melhor em nossas vidas e no nosso planeta, que é a mãe natureza. Corroboramos com a fala de Ailton Krenak (2020), em “O amanhã não está à venda”, quando ele diz que:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2020, pg. 08).

## Metodologia

Para tanto, este trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Essa pesquisa de campo foi realizada na Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Nacional, interior do estado do Tocantins, há 60km da capital Palmas. Gonsalves afirma que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p.67)

A entrevista com cada profissional é para compreender melhor suas dinâmicas pedagógicas e como trabalham ou trabalhariam a educação ambiental a partir da literatura tocantinense, tendo como objetivo principal, compreender o processo do ensino-aprendizagem das crianças com o meio ambiente – educação ambiental – a partir da literatura tocantinense na obra de Irma Galhardo com as narrativas *O Pai da Mata* (2012) e *Pirarucu Encantado* (2012) fazendo uma reflexão entre a relação das narrativas com o ensino da educação ambiental.

Os professores e os alunos são o foco desses projetos, pois, os professores serão mediadores e os alunos receptores de diversas conversas sobre o que acontece e o que podemos fazer quanto assuntos como o cuidado com o meio ambiente. Assim, percebemos nas falas de PADILHA, ABREU, GADOTTI e ANTUNES que diz:

Ser professor mediador é saber ouvir e dialogar com o aluno nas diversas situações cotidianas, Freire nos mostra que devemos aprender a ensinar, com clareza e sabedoria que a educação precisa ser “libertadora”, alunos e professores, buscam e lutam juntos para os avanços do ensino aprendizagem. Buscando a libertação pela a práxis educativa e pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (PADILHA, ABREU, GADOTTI e ANTUNES, 2019, pg. 75)

## Literatura Regional Tocantinense

Toda literatura regional tem em si parte da literatura brasileira como vemos em Cândido (2014, p. 147) que diz: “[...] não existe literatura paulista, gaúcha, ou pernambucana, há sem dúvida literatura brasileira manifestando-se de modos diferentes nos diferentes Estados”. Portanto, os traços regionalistas que apreciamos nas obras literárias regionais tocantinenses com seus temas diversos tem em si a literatura brasileira.

O Estado do Tocantins tem muitos escritores que abordam temáticas diversificadas, e o professor Dr. Pedro Albeirice nos remete à *Literatura Tocantinense: Entrevistas* apresentando vários destes escritores que estão nos Volumes 1, 2, 3, 4 e 5. No Volume 2, Zacarias Martins (poeta, cronista, jornalista e Titular da Academia Tocantinense de Letras) comenta:

Orgulha-nos sobremaneira, constatarmos a existência de um seleto grupo de autores veteranos, de excepcional produção literária, merecidamente reconhecidos e que são apreciados além de nossas fronteiras. Entretanto, há aqueles que ainda estão dando os primeiros passos nessa longa jornada, alguns, até, com talento incomum, porém, por motivos variados, ainda se encontram no obscurantismo. (ROCHA, 2020, pg. 05).

Essa abordagem sobre a literatura regional foi preciso para chegarmos a Irma Galhardo que também faz parte dessa pesquisa como ponto de leitura para se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas municipais de Porto Nacional/TO.

### Irma Galhardo

Irma Cristina Silva Galhardo, autora tocantinense, nascida em 09 de dezembro de 1967, em Correntina/BA, teve sua infância em uma cidade pequena chamada Colônia do Formoso/BA, que tinha 96 habitantes, onde ela teve o seu primeiro contato com o mundo da leitura, e que mesmo pequena tinha uma biblioteca que a levou a conhecer os livros de Monteiro Lobato e os Irmãos Grimm, que fizeram dela escritora e contadora de histórias. Além disso, teve uma participação de seu pai nessa trajetória, pois o mesmo gostava de poesia e sempre que podia as ensinava alguns versos. Com 26 anos concluiu o curso de Direito pela Universidade Católica de Goiás, em 1993.

O livro *o Pai da Mata* (2012) de autoria de Irma Galhardo conta a história do Pai da Mata, um homem com cabelos compridos e grisalhos que vive para proteger a natureza, e que suas companhias diárias são apenas os animais que vivem na floresta e que estão o tempo todo ameaçados por homens que cometem crueldades com a natureza.

No mesmo ano (2012) lançou também *Pirarucu Encantado* que trata da ligação do homem com a natureza. O relato de uma lenda de um peixe muito grande das águas doces que é muito perseguido pelo ser humano. Este livro nos faz refletir sobre o tratamento do homem com a natureza sobre a preservação das nossas águas sobre cuidado com os rios e sobre o amor com os animais.

O mesmo se faz presente em todo o território da região amazônica, isso nos faz pensar que as raízes do pirarucu encantado quando se transforma em homem na terra leva os seus filhos a preservar o leito dos rios de água doce e mostrar as nossas crianças o quão importante é preservarmos o maior peixe de água doce do mundo que é o pirarucu encantado porque nos encanta com seu belo tamanho, nos encanta ao subir para respirar, nos encanta sua cor, e encanta o olhar de quem os vê nos rios feito o Tocantins.

## Um olhar sobre a Educação Ambiental na Educação Fundamental I – 1º ao 5º ano

### DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. **(LEI 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999)**

A educação ambiental está necessitando de atenção urgente há algum tempo, pois, somos nós enquanto sociedade que usufruímos e destruimos o meio ambiente, e a escola é uma parte importante nessa questão de cuidados ambientais, tanto é que temos a temática “Meio Ambiente” que é trabalhado juntamente com outros conteúdos de forma interdisciplinar. Que entendemos a partir da **LEI 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999 que fala:**

### DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

- I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
- II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; **(LEI 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999)**

As escolas abordam a questão do meio ambiente diariamente através de conscientização com hábitos de higiene tanto pessoal quanto com o meio ambiente escolar, a comunidade onde vive, a sociedade e tudo mais que o rodeia. Porém, a escola não trabalha sozinha precisando de ajuda da comunidade interna externa.

E como nosso foco aqui é o ensino fundamental I devemos atentar a educação ambiental às crianças que são, em algumas vezes, as únicas que levam as informações vistas na escola para dentro de casa, e como sabemos a idade entre 04 a 10 anos é uma fase de curiosidade. Tudo para ela é uma novidade, e quando estão dentro do ambiente escolar conhecendo novos mundos através de cada aula que os professores dão, elas se enchem de alegria e ao chegar em suas casas, eufóricas, acabam reproduzindo ou passando tudo aquilo que aprendeu na escola para a família. Observamos a fala de PADILHA, ABREU, GADOTTI e ANTUNES que diz:

Para tanto, a abertura ao diálogo e a problematização das relações e ações sociais revelam ser fundamentos para/pela mudança, no sentido de adotar práticas investigativas que potencializem a conscientização e a práxis. O educador não dogmatiza suas reflexões, trazendo manuais de como fazer ou prescrições. No entanto, nos reconhece como seres produtores da nossa própria história, manifesta sua esperança na humanidade, acredita no diálogo, defende a ascensão da ingenuidade à crítica e argumenta que o mundo mediatiza nossas aprendizagens. (PADILHA, ABREU, GADOTTI e ANTUNES, 2019, pg. 40)

Tem um ditado que diz que “A criança é o futuro da nação”, portanto, sabemos que é ela o principal vínculo de informação entre escola x família, e também são elas que irão colocar em práticas no futuro o que aprenderam nessa fase escolar. Isso ocorre porque são os professores que desenvolvem, nas crianças, a habilidade de se colocarem criticamente nos seus atos sobre o futuro, sendo este pertencente a nós mesmos.

O tema proposto neste artigo é justamente para adentrar mais em como a educação ambiental está sendo trabalhada nas escolas públicas do município de Porto Nacional/TO, e também como é ou pode ser trabalhada utilizando a literatura de Irma Galhardo como parte da didática do professor em sala de aula.

A Educação Ambiental para crianças entre 04 a 10 anos tem o intuito de formar um cidadão consciente das problemáticas e de suas atitudes, e assim a escola encara o desafio de trabalhar mais com projetos que desenvolvam nessas crianças valores que vai além da sala de aula, vivenciando na prática a realidade que muitos desconhecem ou fecham os olhos para que passem despercebidos e com isso vai só aumentando mais e mais.

Estes valores, como esses alunos dessa fase são crianças, são básicos como o convívio escolar e familiar, com práticas leves partindo da conscientização de que o lixo deve ser jogado na lixeira, evitar desperdício de água, não fazer e muito menos permitir queimadas tanto nos quintais de casa quanto em outros lugares, são pequenas ações que podemos realizar no dia a dia que nos permitem ser a representação do *Pai da Mata*. A criança é o reflexo de algo que ela já viu, portanto, se ela ver muitas atitudes positivas sendo realizadas, provavelmente, irá seguir esses passos.

### **Metodologia do Ensino de Meio Ambiente à partir da Literatura de Irma Galhardo**

É através da informalidade que percebemos o ensino da Educação Ambiental nas escolas municipais, e com a fase da pandemia da Covid-19, as aulas estão sendo remotas, entretanto, os professores tem participado de formações continuadas para aprenderem a utilizar de vários aplicativos e jogos midiáticos que entram fazendo parte da lista de metodologias que eles já estavam inserindo em suas aulas. Maurice Tardif diz que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evoluídos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (TARDIF, 2000, pg. 07)

As lendas fazem parte da literatura oral e tradicional que foram por muito tempo contadas de boca em boca por várias gerações até que começaram tê-las por escrito que tem um alcance muito maior desde então. As lendas têm características imaginárias, pois, são baseadas em fatos reais, porém, a imaginação as transforma em fantasias que para muitos não passam disso, enquanto outros realmente acreditam que ainda existem. Tem poucos personagens. Sabemos que existem vários tipos de lendas, mas iremos focar aqui nas que são contadas pela escritora Irma Galhardo, como o Pai da Mata e Pirarucu Encantado que são seres míticos que vivem na natureza e tem o dever de proteger o meio ambiente.

Porto Nacional/TO é considerada a capital da cultura e muitas lendas fazem parte dela como a buiúna, boto, nego d'água entre outros. Portanto, a literatura de Galhardo é interessante para o ensino do meio ambiente, pois ao mesmo tempo que apresenta personagens incríveis, defensores da natureza, também encanta os pequenos leitores com as imagens percebidos de formas bem diferentes, como o Pai da Mata que traz em sua capa um desenho não muito colorido aproximando mais a tonalidade verde e amarelo que simbolicamente representa o Brasil, tem também um macaco, três passarinhos e um ninho com três ovos que acreditamos significar vida, já os ovos é como esperança de novas vidas ou novos acontecimento. Tem um fundo branco que significa paz, e a imagem de um homem velho com barba, bigode e cabelos longos com uma faixa indígena na cabeça. Esse homem tem um olhar fixo para essa árvore com os animais, e está com uma expressão de preocupação. O rosto desse homem é muito parecido com a imagem do nosso

Senhor Jesus Cristo que tem cuidados e proteção com todo ser vivente, portanto, protetor fiel do meio ambiente.

Na capa do Pirarucu encantado é mais colorido, mas também tem bastante verde, amarelo e azul que também representa o Brasil. Têm vários animais tanto na água quanto na terra e no ar, e o Pirarucu encantado, que é um peixe grande e está no rio, observa com atenção e sorriso no rosto o ambiente que está em sua volta e sob os seus cuidados. Assim, nos passa a impressão de que o Pai da Mata e o Pirarucu Encantado trabalham juntos na proteção com a natureza.

Dessa forma, a literatura oral e tradicional deve ser repassada nas escolas, pois, ao mesmo tempo em que ensina sobre a cultura regional, ajuda os estudantes a despertar seus gostos pela leitura e ainda melhora a escrita através das diversas atividades que podem ser estudadas. Para tanto podemos citar aqui alguns métodos que os professores podem estar utilizando em suas aulas remotas para esse processo, lembrando que serve para todos os anos do ensino fundamental I e cada professor vai adequando à medida que ver necessário.

Como uma das propostas, iniciaremos com a acolhida onde poderemos abordar a leitura de imagem da capa do livro em estudo, e perguntar o que eles conseguem enxergar naquela capa, ao mesmo tempo em que o professor vai instigando a criança no processo de criatividade. Para facilitar o professor pode durante a aula online segurar o livro em suas mãos de forma com que a criança consiga ver, ou pode pôr em slide. Em seguida o professor pode fazer a leitura do livro Pai da Mata ou alguma outra literatura e pedir as crianças que façam o reconto.

Depois, explicar aos alunos que eles também podem ser como o Pai da Mata, defensor da natureza e de tudo que há nela. Após a leitura e um diálogo sobre o livro lido o professor terá de explicar sobre as lendas e suas características. Caso algum dos alunos não consiga participar da aula online, a mesma deverá ser gravada e enviada via whatsapp, e-mail ou outro meio de acesso, incluindo roteiro de atividades impresso para aqueles que não possui nenhum meio tecnológico. Esse tipo de metodologia é visto por GIROTTO e SILVA como:

Pedir para as crianças visualizarem, fazerem conexões e contarem o imaginadopenado-refletido durante a leitura, leva-as a um aumento de interesse e envolvimento. Desse ponto de vista, *o ensino das estratégias utilizadas para ler incentiva as crianças a pensar mais cuidadosamente sobre a leitura.* (GIROTTO E SILVA, 2010, p. 57 grifo nosso)

Podem também incrementar a aula explicando as crianças que devemos cuidar do meio que estamos inseridos e isso parte da casa onde cada um mora, portanto, pode ser sugerido que o professor oriente às crianças a cuidar do ecossistema começando de onde está (principalmente por causa da pandemia) não jogando lixo no chão, não desperdiçar água, não fazer queimada, utilizar de materiais recicláveis para confeccionar brinquedos, entre outras atividades. Explicar que são as pequenas atitudes que os farão grandes homens e mulheres. Finalizando dizendo que Pai da Mata agradece por cada atitude positiva que temos de cuidado com o meio ambiente.

## **Conclusão**

Ao concluir este artigo acreditamos ter chegado parcialmente a alguns dos objetivos, tendo em vista o agravamento da pandemia Covid-19 que dificultou chegarmos a 100%. Um dos objetivos era identificar como professores do ensino fundamental I trabalham a educação ambiental em época de pandemia inserindo os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro objetivo foi o de focar na questão do ensino da educação ambiental em época de pandemia com o ensino remoto e lúdico com adaptações dos recursos tecnológicos trazidos pelos professores, que poderão ser usados em favor da produção de conhecimento para auxiliar na educação e assim melhorar a compreensão e o desenvolvimento dos conteúdos aplicados nas aulas, fazendo com que o aluno seja mais reflexivo e crítico quanto aos problemas discutidos nas aulas. Por enquanto não tem comentários sobre aulas online, pois, eles alegam que não conseguem porque grande parte de seus alunos não tem celulares que suportem alguns dos aplicativos necessários, ficando alguns apenas com o whatsapp mesmo, e os que não têm celulares ou outro meio tecnológico precisam ir à escola pegar o roteiro impresso.

Sabemos que os problemas com o meio ambiente estão a cada dia mais preocupante e que é a sociedade necessita buscar soluções que amenizem essas problemáticas, e as crianças tendo o direito de exercer a escola podem aprender a se tornar humanos melhores com o pensamento crítico quanto aos cuidados de preservação. Portanto, a ligação entre escola x criança x família pode mudar a história da natureza. Dessa forma, para ajudar nesse processo a Educação Ambiental surge como ferramenta de auxílio para entender e modificar o rumo que o meio ambiente está tomando, isso porque é de suma importância para ajudar no processo de formação de futuros pensadores críticos que poderão se tornar participativos na luta da preservação do meio ambiente. Para tanto, os professores podem utilizar da literatura infantil, principalmente, a regional para trabalhar o ensino da educação ambiental como método de ensino e aprendizagem. A escola é o melhor lugar para ampliar os conhecimentos dos alunos, deixando-os cientes de que eles são o futuro do mundo.

## Referências

- GALHARDO, Irma Cristinam Silva. **Pai da Mata**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2012.
- GALHARDO, Irma Cristina Silva. **Pirarucu Encantado**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2012.
- GIROTTI, C.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G. G. S.; ARENA, D. B. ; MENIN, A. M. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**, 2020. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/ailton-krenak-o-amanha-nao-esta-a-venda/>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.
- MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço de; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. In: SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p. Disponível em: <<http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.
- PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela Biz (Organizadores). **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. 1ª edição, São Paulo, 2019, Instituto Paulo Freire. Disponível em: <[https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book\\_50\\_Olhares.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_50_Olhares.pdf)>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.
- ROCHA, Pedro Albeirice da. **Literatura Tocantinense –Entrevistas**, Vol. 02. Editora Veloso, Gurupi, 2020.
- TARDIF M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUERICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUERICE_TARDIF.pdf)>, pg. 07. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.
- Enviado em 31/08/2021  
Avaliado em 10/10/2021

# Resenhas

## RESENHA

Eliziane de Paula Silveira<sup>23</sup>

### RESUMO

Baseado no livro “La Tête en Friche”, de Marie-Sabine Roger, o filme francês conduz o espectador de maneira envolvente nos mostra um drama com elementos de comédia. O filme “Minhas tarde com Margueritte” narra a história de Germain (Gérard Depardieu), um jardineiro e feirante de 45 anos que não teve muita escolarização, considerado analfabeto, porém letrado nas práticas sociais.

**Filme:** “Minhas Tarde com Margueritte

**Ata de lançamento:** 27 de maio de 2011 (Brasil)

**Direção:** Jean Becker

**Autora:** Marie-Sabine Roger

**Produção:** Gérard Depardieu, Louis Becker

**Roteiro:** Jean Becker, Jean-Loup Dabadie, Pascal Thomas, Jacques Lourcelles

Marie-Sabine Roger é autora de livros de contos para crianças, romances para adolescentes e adultos. Colaborou com cenários para o cinema, com Jean Becker. Escreve e ilustra livros leitores adultos.

Baseado no livro “La Tête en Friche”, de Marie-Sabine Roger, o filme francês foi dirigido por Jean Becker, responsável pelo roteiro, que conduz bem o espectador e de maneira envolvente nos mostra um drama com elementos de comédia.

O filme “Minhas tarde com Margueritte” narra a história de Germain (Gérard Depardieu), um jardineiro e feirante de 45 anos que não teve muita escolarização, considerado analfabeto. A trama da vida dele começa a mudar, num parque quando encontra Margueritte (Gisèle Casadesus), uma senhora de 95 anos, culta e que passa as tardes lendo sentada no banco do parque acompanhada de vários pombos.

Eles iniciam uma amizade compartilhando as emoções da apreciação do local. Em seguida, a personagem Margueritte começa a ler romance para Germain. Assim todas as tardes se encontravam e ela com muito carinho lia com deleite trechos de histórias de romances para o seu ouvinte atento.

Durante algumas cenas do filme, no momento em que a senhora lê a memória de Germain faz um flashback que mostra a infância difícil, sendo maltratado pela mãe. Parte delas mostra ele sofrendo bullying na escola pelo professor e pelos colegas da turma. Isso fez que ele abandonasse os estudos. Não tinha carinho da mãe e não conheceu seu pai, porém tem uma namorada carinhosa e apaixonada que nas últimas cenas revela que está grávida e deixa-o muito feliz.

---

<sup>23</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Educação (UFT), tendo a linha de pesquisa em Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Licenciada em Letras (L. Portuguesa/ L.Inglesa e respectivas Literaturas), pela FIESC-Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas do Tocantins. Professora efetiva da rede municipal e estadual.

No decorrer do filme, Germain vai aprimorando a leitura e se afeiçoa àquela amável senhora, a única pessoa que, ao longo de sua vida, foi capaz de tocar sua alma e oferecer amor por meio da leitura e do seu carisma.

No final, o sobrinho leva ela para um asilo e Germain a busca para morar com ele em sua casa. Chegou um momento que ela já não conseguia mais ler, tendo problemas nas vistas. Ele então começa a se esforçar e ler em voz alta para ela apropriando assim da leitura escrita, oral e fortalecendo a amizade entre eles.

Ao longo da trama percebe-se que autora queria evidenciar a importância da amizade, que mesmo entre idades e gerações diferentes é possível o diálogo e o compartilhamento de conhecimento. A sabedoria e a delicadeza de Margueritti pode curar as emoções de um homem sofrido pela falta de amor e pela ignorância do saber.

Percebe-se que autora fundamenta a história na perspectiva do letramento social e escolar que reconhece a escola, a família, as relações interpessoais como instituição promotora de inclusão social e de eventos de letramento. Mesmo Germain não sendo “culto das letras” conseguiu interagir, trabalhar, se relacionar em diferentes práticas sociais.

A narrativa do filme mostra que a leitura pode transformar, curar as pessoas, como foi a mudança de pensamento e atitudes de Germain a partir do momento que ele escuta Margueritte lendo. A protagonista inspira Germain a gostar de ler, o que se torna um sujeito com nível maior de letramento.

Nota-se também que apesar da mãe não ter conseguido demonstrar amor pelo filho. No entanto, na cena onde o homem bate no rosto do pequeno Germain ela se manifesta com furor. Logo depois de sua morte, é declarado no testamento a casa quitada, sendo que ela deixa uma herança no sentido de dar um lar seguro para seu filho. Subtende-se então, nessa cena, que ela o amava, contudo, não soube manifestar o seu sentimento devido as peripécias e as mazelas que sofreu na vida.

Assim, no longa-metragem uma amizade é marcada pela diferença de idade e pelas relações com os livros. O elenco do filme é bem reduzido, centralizando a relação de German e Margueritte. O espaço e cenário é apropriado e bonito, ocorre numa cidade. As atuações das personagens são adequadas ao objetivo do filme. A narração é envolvente, é emocionante que prende os telespectadores para conhecer o desfecho.

O filme é indicado para todos aqueles que apreciam uma narrativa calma de transformação de mente e das emoções. É ao mesmo tempo comovente que traz reflexões sobre as interações geracionais, amor, amizade, frustração, práticas de linguagem, de letramento escolar e social. Excelente filme para professores em formação inicial e continuada e para os pesquisadores que tem objeto de estudo sobre linguagens.

## RESENHA

Francisco Romário Paz Carvalho<sup>24</sup>

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 160 p.

Sabe-se que pesquisar não é uma tarefa fácil. Uma tese de Doutorado, só pelo nome já causa um certo receio, isso se deve ao fato de que a pesquisa científica ainda é pouco difundida no mundo acadêmico. Não existe um manual de como pesquisar, o que há são caminhos e trilhas que apontam para os denominadores comuns de todo processo de pesquisa. Nesse entorno, visando auxiliar os leitores interessados em enveredar na pesquisa científica, especialmente aqueles estudantes em nível de doutorado, recomenda-se a leitura da obra *Pesquisar no labirinto: a tese de doutoramento, um desafio possível*, escrita por Francisco Perujo Serrano, pesquisador renomado e preocupado com o desenrolar da pesquisa científica.

Francisco Perujo Serrano é doutor em Jornalismo pela Universidade de Sevilha, mestre em administração de empresas audiovisuais e especialista em comunicação institucional e *marketing* político pela Universidade Internacional de Andaluzia. Ele conta com grande experiência em comunicação institucional, âmbito no qual atuou como diretor de comunicação e *marketing* da Universidade de Cádiz (2007-2008). Também trabalhou como repórter de televisão e redator da Europa Press em Andaluzia.

O livro está dividido em cinco partes, somando-se a elas as referências bibliográficas que dão suporte teórico. Na *Introdução*, o autor apresenta a obra defendendo a ideia de que quando se fala em pesquisa muitos estudantes se sentem perdidos, literalmente desorientados, como se “estivessem no meio de um labirinto” (p. 9), ocasionando, por sua vez, em desistência, ou até mesmo em abandono. Para o autor, “Pesquisa não se improvisa, se planeja. Pesquisa não é resultado do acaso, é consequência do trabalho bem feito” (p. 11). Seguindo essa linha de raciocínio, o autor argumenta que sua obra não é um receituário, nem mesmo um tratado para o bom doutorando, segundo ele, o propósito maior do seu livro é “examinar os procedimentos mais básicos que devem ser observados de antemão quando decidimos assumir o desafio de pesquisar” (p. 10).

O segundo capítulo, *Pesquisar é uma aventura*, inicia-se com a discussão sobre a humildade de reconhecer nossa própria ignorância, ou seja, “queremos saber o que não sabemos” (p. 15). Por esse viés, “não se pesquisa aquilo que se sabe, mas sim aquilo que se desconhece. Não se investiga a partir do nada, tem que haver um motivo, uma dúvida” (p. 22). Nesse sentido é que nasce o desejo de pesquisar. No caso particular de uma tese de doutoramento, o autor destaca que para sua concretização é necessário que preencha dois requisitos primordiais: “produzir conhecimento inédito no mundo científico; e ser validada pelo nível acadêmico máximo” (p.15).

Ainda no segundo capítulo, o autor põe em evidência que para que uma pesquisa científica tenha êxito é necessário que o pesquisador seja sempre um verdadeiro “arqueólogo do saber” e além disso, é primordial que ele tenha em mente dois substantivos: pertença e pertinência, o primeiro se refere à “obrigação de encaixar nossas pesquisas em um âmbito disciplinar de referência; o segundo nos coloca na senda da função social da pesquisa” (p. 29). Por fim, segundo o autor, é fundamental que o conhecimento produzido a partir da pesquisa seja circulante, já que um

---

<sup>24</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Almaraz Ferreira Sobral.

conhecimento parado, engaiolado é algo inexistente. Para ele, “os resultados de toda pesquisa não apenas carecem de uma comunicação científica, como também de uma comunicação social de ampla divulgação” (p. 36).

Em *Tese de doutorado: uma pesquisa particular*, terceiro capítulo da obra, o autor elenca quatro requisitos responsáveis para a concretização de um bom projeto de pesquisa e consequentemente aprovação por parte da comunidade acadêmica, são eles: “Rigor; Método; Validação e Contribuição” (p. 40). No desenrolar do capítulo é apresentado os caminhos para “se livrar do labirinto” que é a pesquisa científica, exemplificando desde a questão de medidas burocrática – universitárias até a questão do tempo, este não aliado do pesquisador (doutorando, no caso específico). Quanto à orientação da pesquisa, o autor nos apresenta três tipos de orientadores: o compulsivo, o negligente e o salomônico.

Seguindo o guia de apresentação que aponta o livro, ainda no terceiro capítulo, o autor exemplifica quase que esmiuçadamente o ato de defesa de uma tese de doutoramento, exemplificando todos os procedimentos realizados durante a avaliação da banca examinadora, afigurando-se esta como “o dia do juízo final” (p. 65). Por último, o autor tece algumas considerações sobre os *cinco cês* “5Cs” que todo doutorando deve possuir, são eles: “Capacidade, Constância, Controle, Criatividade e Complexo Zero (p. 73- 74).

No penúltimo capítulo, *Decálogo básico da pesquisa*, Serrano enumera uma série de passos, todos eles avaliados como aconselháveis, “nunca como referências de aplicação taxativa para todo tipo de casos, que podem servir de auxílio para pôr uma pesquisa de pé” (p. 78). Sem dúvidas, o quarto capítulo funciona, como nos diz o autor como um verdadeiro *decálogo básico* para pesquisar que foi “redigido na forma de um guia e que contém uma série de pautas consubstanciais ao próprio ato de pesquisar” (p. 79). São enumeradas dez recomendações a serem seguidas, mas nunca tidas como absolutas e presentes em toda pesquisa.

O último capítulo, *O projeto de pesquisa: algo mais que pinceladas*, trata especificamente de um gênero presente na academia universitária que deve ser aliado direto dos doutorandos – o projeto de pesquisa. Na visão do autor, para que um projeto de pesquisa seja concretizado com eficácia é sugerido algumas tarefas encabeçadas pela letra “A”, são elas: “Ambição, Aposta, Aproximação ao objeto de estudo, Antecipação operativa parra a pesquisa, Antes de começar” (p.132-133). Por último, o autor de maneira didática apresenta e discute minuciosamente as partes que compõem um projeto de pesquisa.

Em uma visão holística, o livro propicia uma leitura agradável e de cunho altamente informativa, promovendo cogitações claras, objetivas e acessíveis ao público. Deve-se salientar que a obra não é um manual a ser seguido, pois nele não se encontram regras ou métodos batizados. A obra, por sua vez, trata de um tema específico que é o projeto de tese de doutorado e dessa maneira mostra caminhos específicos a concretização do título de doutor. Portanto, a referida obra é de importância singular no mercado acadêmico.

Tendo um foco específico, conforme descrito acima, a obra destina-se não somente aos estudantes de Letras e Linguística, mas também a estudantes das áreas de Educação, Pedagogos, estudantes de Comunicação e estudantes de curso de Pós-graduação em nível de doutorado de todo o país e também fora dele.

## RESENHA

**Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa<sup>25</sup>**

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 119-138.

### Resumo

Adorno faz um desesperado ensaio em defesa de uma educação para a emancipação e com o objetivo de que nada parecido com a tragédia em Auschwitz se repita. Para o filósofo existe uma acanhada consciência da barbárie acontecida e uma escassa discussão das questões que levaram a tal situação. Uma dessas questões é que a própria civilização tem em si o que é anticivilizatório e, essa noção remete a um estranho sentimento de desespero. Mesmo com uma abrangente educação Adorno é pessimista e diz que não se poderá evitar “assassinos de gabinete”, mas a educação faz-se fundamental para uma auto-reflexão.

*“A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.*  
Theodor Adorno

A citação evidencia bem o alerta de “Educação após Auschwitz”, que se trata de um ensaio brilhante e desesperado do filósofo da Escola de Frankfurt Theodor Adorno nos anos de 1960. Para ele se deu pouca importância “[...] a toda a monstruosidade ocorrida [...]” em Auschwitz (ADORNO, 2003, p.119), o que pode indicar que algo semelhante volte a acontecer. Ele diz: “[...] sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (ADORNO, 2003, p.119). A barbárie que se estabeleceu em tempos sombrios nos campos de concentração da Alemanha nazista, com destaque para Auschwitz, é ponto central na discussão do texto e a necessidade de evitar que ela se reproduza.

Para o filósofo existe uma acanhada consciência da barbárie que aconteceu e uma escassa discussão das questões que levaram a tal situação. Uma dessas questões, para Adorno, é que a própria civilização tem em si o que é anticivilizatório e, essa noção remete a um estranho, mas necessário, sentimento de desespero. Apesar disso é fundamental lutar! Faz-se urgente, na percepção de Adorno, que se trabalhe contra a barbárie e a educação é um dos caminhos. O texto não é claro no sentido de evidenciar um projeto de educação, mas diz que toda ela deve dirigir-se para que Auschwitz não se repita: “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2003, p.121).

Essa educação pensada para a reflexão é uma educação para a emancipação, ou seja, para a “[...] produção de uma consciência verdadeira [...]” (ADORNO, 2003, p.141) e, para tanto, ela cria as condições de as pessoas desenvolverem um pensamento crítico e autônomo, sendo que, segundo Adorno “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia [...]”. Ele usa Kant para dizer que por meio da autonomia o indivíduo tem o poder de usar da reflexão para “[...] a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2003, p. 125).

---

<sup>25</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins-UFT/Palmas.

Assim, Adorno se refere a duas questões ao pensar na contribuição da educação. Uma é a atenção à primeira infância em que, utilizando de conhecimentos da psicologia, afirma que as pessoas que praticam crimes têm esse caráter formado ainda na infância, nesta lógica, ele diz: “[...] educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa concentrar na primeira infância” (ADORNO, 2003, p.122). A segunda questão é a ideia de esclarecimento geral indicando, neste sentido, que é preciso trazer à consciência de todas as pessoas os mecanismos que contribuem para que alguém se torne um algoz. Ademais o filósofo enfatiza a necessidade de se “[...] produzir um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; [...]” (ADORNO, 2003, p. 123), ou seja, o horror que aconteceu deve tornar-se consciente e compreendido por meio da ciência.

O conceito mais aprofundado de esclarecimento, aquele desenvolvido por Adorno e Horkheimer na Dialética do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1947), é entendido como o abandono das narrativas míticas para a compreensão científica e, nessa dimensão, sendo criticado pelos autores ao denunciar o seu limite no iluminismo e na técnica instrumental. Isso é percebido no texto quando Adorno explica que a base da sociedade que levou à barbárie não mudou, mesmo “[...] em fase da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente” (ADORNO, 2003, p.120).

Nesta lógica apesar do progresso e do esclarecimento a barbárie se deu. Então a psicanálise também tem um papel fundamental para se compreender os mecanismos desse processo de terror, ela deve se dedicar a descobri-los e impedir sua formação. É importante também entender a fetichização da técnica associado ao psicológico dessas pessoas, quer dizer, “[...] onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela super-valorização [...]” que leva a monstruosidades (ADORNO, 2003,p.132). No caso dos líderes nazistas, Adorno chama de “caráter manipulado” em que essas pessoas destroem dentro de si a capacidade de relacionar-se, de ter experiências humanas com emoção. Trata-se, segundo Adorno, de uma consciência coisificada, por isso mesmo tornam-se iguais a coisas e veem os outros da mesma forma. São pessoas desumanas e manipuladoras e conforme Adorno (2003, p. 129) “[...] se identificam com certos doentes mentais ou personalidades psicóticas”.

Embora Adorno destaque que a maioria dos algozes na Alemanha estavam no campo, ele mesmo repudia a superioridade da cidade em relação ao meio rural contudo, no contexto, ele diz que a desbarbarização não alcançou na mesma medida as pessoas no campo. Diante disso ele indica duas ações: “[...] – o planejamento de transmissões de televisão atendendo pontos nevrálgicos daquele peculiar estado de consciência”. E, ainda, a criação de grupos de professores voluntários para que, no campo, “[...] procurem preencher as lacunas mais graves por meio de discussões, de cursos e de ensino suplementar [...]” (ADORNO, 2003, p. 126).

A desbarbarização passa também pela retirada dos aspectos da violência ligados a costumes, questões sociais, que supõe superioridade de um grupo de pessoas sobre outro. Assim Adorno chama a atenção para o fim de rituais de iniciação, sobretudo os que exigem dor física e mesmo trotes de qualquer espécie. Tudo isso tem relação com a violência e “o poder cego de todos os coletivos” (ADORNO, 2003, p. 127). Esse cuidado deve se ter até mesmo na prática de esportes e a não adoção de uma educação tradicional severa, ou seja, deve-se evitar tudo que leva a humilhação da pessoa, bem como, desvalorizar ideias e ações que reforce a virilidade ou que reprima o medo.

Mesmo com uma abrangente educação Adorno é pessimista e diz que não se poderá evitar “assassinos de gabinete”, mas ele acredita que aqueles que obedecem aos nazistas sim, “[...] contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento” (ADORNO, 2003, p. 137). Em verdade a educação não constitui, necessariamente, um fator de emancipação uma vez que está relacionada à determinação social, política e cultural. Ademais a psicologia também diz:

“mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes [...] ele ao menos fortalece na pré-consciência [...], ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo” (ADORNO, 2003, p. 135). Adorno se preocupa, ainda, em reforçar que o Estado não está acima das pessoas, ao contrário, a ideia potencializa o terror e a barbárie contra isso se colocará, veementemente, uma educação política e, nesse caso, a sociologia colabora para compreender a força política e para combater o nacionalismo doentio ressurgente.

#### Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 119-138.

ADORNO, T. Educação para quê? In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 139-155.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. Conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. 1947. p. 05-22. Disponível em: [https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil\\_dialetica-esclarec.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica-esclarec.pdf). Acesso 30 de setembro de 2019.