

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 54**

**Ano 20**

**Volume 7 – Letras**

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

**2024**

**2024**

**2024**

**2024**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°54 – vol. 7 – Letras – 91p. (outubro – 2024)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 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  
Bruno Gomes Pereira  
Carla Mota Regis de Carvalho  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Gladiston Alves da Silva  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
Joana Angélica da Silva de Souza  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luciana Marino Nascimento  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Mayara Ferreira de Farias  
Pedro Alberice da Rocha  
Regina Célia Padovan  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Fabiana Mara Rubini e Madalena Pereira da Silva</b> – O ensino de verbos com a utilização das tecnologias digitais: aplicação do modelo TPACK em Aulas de Língua Portuguesa	04
02	<b>Gabriela Nascimento Rossi de Oliveira</b> – Contribuições da ciência da informação para a coleta e seleção do corpus na análise dialógica do discurso de psicólogos no Instagram	11
03	<b>Geisa Borges Costa</b> – Cramunhão, capeta, capiroto, chifrudo: variação lexical para o referente <i>diabo</i> nas capitais nordestinas	19
04	<b>Lydia Mülling da Motta e Aryela Molina</b> – A sala de aula multilíngue colaborativa: possibilidades de desenvolvimento e compartilhamento de planos de aula para o ensino bilíngue	27
05	<b>Luana Andrade Dalmolin Dourado</b> – Análise documental do referencial curricular gaúcho: uma discussão sobre as práticas de linguagem para o Ensino Fundamental II	37
06	<b>Maeles Carla Geisler et al</b> – “ <i>Winnie the witch</i> ” e “ <i>Cat in the rain</i> ”: o vídeo e o <i>audiobook</i> como mídias que potencializam o ensino de língua inglesa com literatura	45
07	<b>Raphael Bessa Ferreira</b> – A paisagem poética do imaginário amazônico na obra de Paes Loureiro: uma análise temática de <i>Artesão das águas</i>	52
08	<b>Sabrina Casagrande e Lucilene Lisboa de Liz</b> – Os clíticos pronominais em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da coleção APIS	60
09	<b>Weberson Ferreira Dias</b> – Teorias da comunicação e entretenimento: o humor no youtube	70
10	<b>RESENHA</b> – Alceane Feitosa, Júlia Maria Muniz Andrade e Karla Dayane Silva Monteiro	79
11	<b>RESENHA</b> – Douglas Ribeiro de Moura	81
12	<b>RESENHA</b> – Francisco Romário Paz Carvalho, Bruna Beatriz da Rocha e Rebeca Freitas Ivanicska	85
13	<b>RESENHA</b> – Francisco Romário Paz Carvalho, Bruna Beatriz da Rocha e Rebeca Freitas Ivanicska	87
14	<b>RESENHA</b> – Francisco Romário Paz Carvalho	90

## O ENSINO DE VERBOS COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: APLICAÇÃO DO MODELO TPACK EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana Mara Rubini<sup>1</sup>  
Madalena Pereira Da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

A educação está em constante transformação, e a integração da tecnologia digital no ensino-aprendizagem se tornou essencial. Algumas abordagens teóricas, como o TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) objetivam apresentar conceitos para que essa integração seja construtiva. Esta abordagem propõe a intersecção de três tipos de conhecimento: tecnológico, pedagógico e de conteúdo, destacando a importância para o ensino-aprendizagem. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a aplicação do TPACK enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada de docentes e a adaptação às realidades locais. Este texto, por meio de um estudo teórico e qualitativo, explora a aplicação do TPACK no ensino de verbos nos anos finais no Ensino Fundamental propondo atividades que utilizam tecnologias digitais para tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado com a realidade dos estudantes. Para isto reforça a ideia que é necessário a didática do professor estar em harmonia com o conteúdo trabalhado e as tecnologias utilizadas.

**Palavras-Chaves:** Língua Portuguesa; ensino-aprendizagem; TDIC; TPACK.

### Abstract

Education is constantly transforming, and the integration of digital technology in teaching and learning has become essential. Some theoretical approaches, such as TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) aim to present concepts so that this integration is constructive. This approach proposes the intersection of three types of knowledge: technological, pedagogical and content, highlighting the importance for teaching-learning. In the context of Portuguese language teaching, the application of TPACK faces challenges, such as the need for continued training of teachers and adaptation to local realities. This text, through a theoretical and qualitative study, explores the application of TPACK in teaching verbs in the final years of Elementary School, proposing activities that use digital technologies to make learning more meaningful and contextualized with the students' reality. To do this, it reinforces the idea that it is necessary for the teacher's teaching to be in harmony with the content worked and the technologies used.

**Keywords:** Portuguese language; teaching-learning; TDIC; TPACK.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora Dedicção Exclusiva no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

<sup>2</sup> Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal De Santa Catarina - UFSC. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Básica e do Curso de Pedagogia em EaD na Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. Professora na Uniplac no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, nos cursos de Pedagogia, Sistemas de Informação e Engenharias. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação - Edutecs/Uniplac e vice coordenadora do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade - GCET/Uniarp.

## Introdução

A educação é uma área em constante evolução, adaptando-se às recorrentes demandas da sociedade e inovações tecnológicas que transformam a maneira como o conhecimento se constitui. Assim, a integração da tecnologia no ensino-aprendizagem se tornou uma necessidade e não mais um elemento alternativo (Da Silva, De Aguiar e Jurado, 2020).

No entanto, utilizar a tecnologia digital sem objetivos pré-estabelecidos e ligados a práticas pedagógicas torna-se um ato vazio, que não agrega a constituição do conhecimento do estudante. É preciso pensar nas Tecnologias Digitais, não apenas como artefatos técnicos, tão pouco como recursos midiáticos que possibilitam a transposição didática, mas das relações que podem estabelecidas com elas no processo de ensino aprendizagem (Ribeiro; Da Silva, 2021).

Nesse sentido, algumas abordagens tentam propor uma explicação teórica para que esta integração ocorra de maneira proveitosa. O TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) é uma estrutura teórica que auxilia os educadores para uma integração das ferramentas digitais nas suas práticas pedagógicas.

A estrutura proposta pelo TPACK, desenvolvido por Mishra e Koehler (2006), é uma extensão do conceito de PCK (*Pedagogical Content Knowledge*), introduzido por Shulman (1986). O TPACK enfatiza a intersecção entre três tipos de conhecimentos: o conhecimento tecnológico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo. Em outras palavras, ele sugere que a efetividade do ensino com tecnologia digital depende da compreensão e integração destas três dimensões. Nesse contexto, o modelo TPACK pode ser aplicado em diferentes abordagens pedagógicas, tal como na Língua Portuguesa, foco deste estudo.

No Brasil, a Língua Portuguesa, é a base da comunicação e do desenvolvimento intelectual dos estudantes, por isto, requer abordagens que não apenas foquem em conhecimentos gramaticais e literários, mas que também estimulem os estudantes em práticas de leitura, escrita e interpretação. Assim, a tecnologia digital, quando utilizada de forma planejada com as demais ações do contexto dos estudantes pode enriquecer as práticas, tornando o aprendizado significativo e contextualizado com a realidade dos estudantes.

No entanto, a aplicação do TPACK no ensino da Língua Portuguesa não é isenta de desafios. Exige dos docentes formação continuada e um esforço consciente para manterem-se atualizados tanto nas tecnologias emergentes quanto nas metodologias pedagógicas. Além disto, requer uma reflexão crítica sobre como essas tecnologias podem ser integradas de maneira que contribuam com a aprendizagem, e não apenas se configurem como um adereço moderno.

Este trabalho, pretende apresentar uma contextualização acerca do modelo TPACK aplicado em uma proposta de atividade para o ensino de verbos nos anos finais do Ensino Fundamental utilizando as tecnologias digitais.

Para tanto, este estudo está organizado em seções. A próxima seção refere-se a metodologia adotada neste estudo, o qual é caracterizado como teórico e qualitativo. Em seguida será exposto o conceito do Modelo TPACK e a utilização das tecnologias digitais. Por fim, será apresentada uma proposta sobre o ensino de verbos nos anos finais do Ensino Fundamental utilizando as TDIC, visando contextualizar o ensino da Língua Portuguesa com a realidade dos estudantes.

## Metodologia

A metodologia deste estudo o caracteriza como teórico, com abordagem qualitativa. Conforme Severino (2007), isso possibilita investigar o objeto de forma subjetiva. A pesquisa qualitativa foi selecionada pela sua capacidade de oferecer uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas relacionadas às TDIC no ensino-aprendizagem de verbos.

Para atingir o objetivo proposto, o estudo foi conduzido em duas etapas principais: primeiro realizou-se a contextualização do modelo TPACK e suas características, após foi realizada a explanação da BNCC referente a utilização das TDIC nos anos finais do Ensino Fundamental.

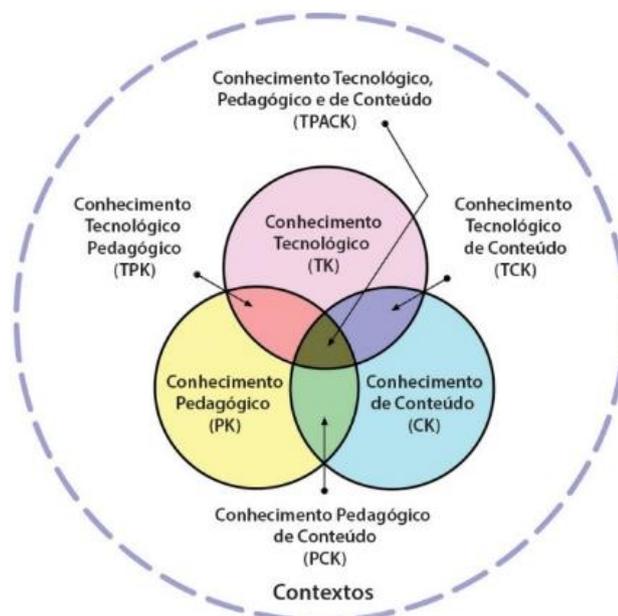
Na segunda etapa foi apresentado um aplicativo digital com potencial para o ensino de verbos em aulas de Língua Portuguesa. Por fim, foi apresentada uma proposta que integra o uso de TDIC no ensino de verbos.

## TPACK e o uso das Tecnologias Digitais

O TPACK, proposto por Mishra e Koehler (2006), consiste em uma estrutura conceitual que visa a união do conhecimento tecnológico (TK), do conhecimento pedagógico (PK) e do conhecimento referente ao conteúdo (CK).

A Figura 1, mostra graficamente como esse modelo é representado. Sua estrutura está dividida em sete categorias, que podem ser primárias ou secundárias através da combinação de suas intersecções.

Figura 1 - Modelo TPACK



Fonte: TPACK.org (2024)

A base primária de acordo com Mishra e Koehler (2006), é composta por três categorias: 1) Conhecimento de conteúdo (CK - *Content Knowledge*), que pode ser entendido como os conceitos específicos de cada área; 2) Conhecimento pedagógico (PK - *Pedagogical Knowledge*), são as práticas e processos relacionadas a aprendizagem; 3) Conhecimento Tecnológico (TK - *Technological Knowledge*), refere-se ao conhecimento e capacidade da aplicação de tecnologia.

As intersecções, ainda de acordo com os autores, somam outras quatro categorias: 1) Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*), que é o resultado da junção do conhecimento de conteúdo e do conhecimento pedagógico, refere-se a como um conteúdo específico é ensinado da maneira mais significativa; 2) Conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*) refere-se a como a tecnologia pode ser usada na representação dos conteúdos; 3) Conhecimento pedagógico tecnológico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*), engloba a utilização das tecnologias nas práticas de ensino-aprendizagem; 4) Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*) é a junção de todas as categorias descritas anteriormente, ou seja, a junção intencional por parte do professor dos conhecimentos pedagógicos, de conteúdos específicos e de tecnologias significativas para o ensino-aprendizagem (Gonçalves; Richit, 2023).

Este modelo visa orientar a utilização intencional das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, para isso, é necessário considerarmos todas essas esferas de conhecimento, analisando-as através da sua complexidade em um determinado contexto e com a intenção de ligar diferentes práticas e saberes (Ciboto; Oliveira, 2017).

Considerando sua possibilidade de aplicação na educação básica, faz necessário observar o documento que orienta a formulação dos currículos no território brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, destacando a necessidade de o professor promover a integração delas para um ensino-aprendizagem aliado as perspectivas da sociedade contemporânea e contextualizado com as referências dos estudantes (Brasil, 2018).

A BNCC ainda destaca a importância de metodologias que utilizem recursos tecnológicos e estratégias didáticas que possibilitem a aprendizagem colaborativa e significativa. Quando exploradas desta maneira, o uso de tecnologias digitais pode contribuir à autonomia dos estudantes, encorajando-os a assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem (Brasil, 2018).

É importante compreender que essa integração não pode ser aleatória e meramente instrumental, pois de acordo com Pischetola *et al.*, (2019) há necessidade de uma visão crítica do seu uso, o que possibilita a formação de cidadãos atuantes e preparados para aproveitar as potencialidades que estas têm para oferecer. É necessário um utilizar que represente mais que o mero contato com equipamentos técnicos, é preciso olhar para as várias dimensões do seu uso e considerar a tecnologia, a didática e o conteúdo de forma integradas, conforme aborda o TPACK.

Apesar dos inúmeros benefícios, o uso de tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa também apresenta desafios que precisam ser abordados para maximizar suas contribuições. A qualidade e as possibilidades dos aplicativos educacionais podem variar significativamente, portanto, a seleção de ferramentas digitais adequadas requer critérios atentos. Entre eles, o fator conectividade destaca importância especial, pois, em casos de falha na conexão é importante certificar-se que a atividade possa ter continuidade. Sendo assim, aplicativos que possam ser utilizados de forma offline mostram-se como alternativas possíveis.

Autores como Dos Santos e Cruz (2023) e Glasser e Santos (2021) ressaltam em suas pesquisas como as TDIC podem colaborar no processo de ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa. Os autores citam que essa integração enriquece o processo de construção do conhecimento, pois torna as atividades mais alinhadas aos interesses dos estudantes. No entanto, devido ao fato de a escola ser um ambiente dinâmico e o uso das tecnologias acelerar ainda mais esse dinamismo é importante um constante atualizar da prática docente.

Neste sentido, o TPACK ressalta que é importante a formação docente adequada para utilizar tecnologias, especialmente as digitais, como ferramentas que fazem parte de um conjunto com outros pilares. Apenas a considerar como recurso isolado ou emergencial é antecipadamente condenar ao insucesso as práticas pretendidas.

### TPACK no ensino de verbos na Língua Portuguesa

O objetivo desta proposta é desenvolver a compreensão e a aplicação prática dos modos e tempos verbais, utilizando estratégias pedagógicas aliadas as tecnologias digitais, conforme o modelo TPACK preconiza. A atividade é destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, abordando conteúdos como tempos, modos e formas verbais, pertencente ao eixo da análise linguística e semiótica presente em todos os campos de atuação.

A primeira etapa da atividade envolve a introdução ao objeto do conhecimento estudado, no qual será apresentada a importância dos verbos na estruturação de frases e na compreensão de diferentes contextos verbais. Para tal atividade, o professor poderá partir das referências culturais dos estudantes e utilizar apresentações multimídia, com vídeos explicativos, facilitando a compreensão inicial dos conceitos abordados.

Em seguida, na fase de exploração do conteúdo, os estudantes serão incentivados a utilizar aplicativos que permitem compreender os tempos e modos verbais. Um exemplo desses aplicativos é “Conjugação verbos em português”<sup>3</sup>. Uma das vantagens do aplicativo é que ele pode ser utilizado offline, o que facilita o acesso ao conteúdo mesmo sem conexão com a internet, tornando-o uma opção prática e acessível em qualquer lugar. Além disso, o aplicativo oferece exercícios que auxiliam os estudantes a praticarem e aprimorarem seus conhecimentos, permitindo que identifiquem e corrijam possíveis equívocos de forma autônoma.

Na Figura 2, apresentam-se as duas primeiras telas do aplicativo. Na primeira tela, a esquerda, é exibida uma lista de verbos, onde o estudante deve procurar e selecionar o verbo que deseja conjugar. Já na segunda tela, à direita, são apresentados os tempos e modos verbais, permitindo que o estudante escolha o tempo e o modo verbal que pretende analisar clicando na opção desejada.

Figura 2: Aplicativo: Conjugação de Verbos em Português



Fonte: Captura de tela do aplicativo “conjugação verbos em português” (2024)

<sup>3</sup> O aplicativo pode ser baixado de forma gratuita em aplicativos com sistema Android por meio do play store.

Esta proposta, embora sucinta, é um exemplo de integração da tecnologia, do conhecimento pedagógico e do conteúdo. À medida que os três saberes propostos pelo TPACK se fazem presentes. O saber do conteúdo envolve a compreensão do objeto do conhecimento estudado como as formas, modos e tempos verbais. O saber pedagógico está refletido na escolha de estratégias que facilitem o aprendizado os estudantes. E o saber tecnológico pela utilização da tecnologia propriamente.

A atividade foi planejada considerando as diretrizes da BNCC, com o objetivo de preparar os estudantes para um mundo digital e colaborativo, onde o domínio da Língua Portuguesa em contextos variados é essencial.

### Considerações finais

A importância de se abordar os princípios propostos pelo Modelo TPACK nas aulas de Língua Portuguesa reside na necessidade de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digital e interconectado, visto que os letramentos digitais se tornaram tão importantes quanto os letramentos tradicionais. Os estudantes precisam não apenas dominar a língua em seus aspectos formais, mas também serem capazes de utilizar essa competência linguística em ambientes digitais, que exigem novas formas de ler, escrever e interagir.

Contudo, a implementação com êxito do TPACK requer que os professores dominem a tecnologia, compreendam suas potencialidades e limitações e saibam como integrá-las de forma pedagógica ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Além das habilidades tecnológicas, os professores devem desenvolver uma sensibilidade pedagógica que lhes permita identificar quais tecnologias são mais apropriadas para determinados conteúdos e objetivos de aprendizagem. No entanto, no contexto brasileiro, onde o país possui dimensões continentais e as desigualdades de acesso à tecnologia ainda são uma realidade, a aplicação do modelo TPACK deve ser adaptada às condições específicas de cada comunidade escolar. Isto pode incluir o uso de tecnologias de baixo custo ou alternativas offline, como é o caso do aplicativo apresentado neste texto, para garantir que todos tenham a oportunidade de se beneficiar destas abordagens.

A proposta apresentada neste texto, visa demonstrar de forma simples como as tecnologias digitais podem ser utilizadas, aliadas ao conteúdo, pois sozinhas, não fazem sentido. Portanto, reforça-se que o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem significativo exige uma integração cuidadosa de três pilares: tecnologia, pedagogia e conteúdo.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018.
- CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens da Educação**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>.
- DA SILVA, Madalena Pereira; DE AGUIAR, Paula Alves; JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.
- DOS SANTOS, Alexandre José; CRUZ, Liliam Moreira. O uso das TDIC nas aulas de língua portuguesa: processos educativos significativos. **Conedu**. Fortaleza.
- GLASSER, Adriane Elisa; SANTOS, Maria Elena Pires. Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 1-17, 4 ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.35699/1983-3652.2021.29627>.

GONÇALVES, Antoniel Borges; RICHIT, Andriceli. O modelo TPACK no contexto da formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 1-10, 20 mar. 2023. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i3.40836>.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054, 2006.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana; ALBUQUERQUE, Paula. Sociomaterialidade e digitalização da educação: reformulando a prática e a pesquisa em uma perspectiva pós-humana. In: **Deseducando a educação: Mentes, materialidades e metáforas**. Editora PUC-Rio, 2021. p. 315-340.

RIBEIRO, Dione Carlos; DA SILVA, Madalena Pereira. Nativos e imigrantes digitais: um diálogo necessário para reencantar a educação. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 45, p. 343-357, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TPACK.org. **Technological Pedagogical Content Knowledge**. 2012. Disponível em: <http://www.tpack.org/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO PARA A COLETA E SELEÇÃO DO CORPUS NA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DE PSICÓLOGOS NO INSTAGRAM

Gabriela Nascimento Rossi de Oliveira<sup>4</sup>

### Resumo

Este artigo aborda a necessidade de otimizar a seleção de um conjunto de dados para uma Análise Dialógica do Discurso de psicólogos no Instagram, considerando a natureza semiestruturada e a diversidade de conteúdo presente nessa plataforma. Para atingir esse objetivo, o estudo se propõe a explorar técnicas de mineração de dados da Web para coleta, organização, estruturação de dados, armazenamento e compartilhamento de informação. A Ciência da informação pode, nesse contexto, aprimorar a qualidade da coleta e seleção de corpus para a pesquisa em Análise do Discurso em redes sociais, contribuindo para uma compreensão dialógica do ambiente digital e futura análise num cenário de maior alcance e possibilidades de olhar sobre as interações. O estudo apontou a eficiência de algumas ferramentas facilitadoras ainda desconhecidas de muitos analistas numa primeira etapa de investigação de discursos de psicólogos para prospectar clientes no Instagram a fim de abrir diálogo para o fomento de uma Ciência Aberta e, portanto, colaborativa.

**Palavras-Chave:** Ciência da informação; Análise Dialógica do Discurso; Psicólogos no Instagram; Coleta e seleção de corpus.

### Resumen

Este artículo aborda la necesidad de optimizar la selección de un conjunto de datos para un Análisis Dialógico del Discurso de los Psicólogos en Instagram, considerando la naturaleza semiestructurada y la diversidad de contenidos presentes en esta plataforma. Para lograr este objetivo, el estudio propone explorar técnicas de minería de datos web para recopilar, organizar, estructurar datos, almacenar y compartir información. Las Ciencias de la Información pueden, en este contexto, mejorar la calidad de la recolección y selección de corpus para investigaciones en Análisis del Discurso en redes sociales, contribuyendo para una comprensión dialógica del entorno digital y análisis futuros en un escenario de mayor alcance y posibilidades de mirada de las interacciones. El estudio destacó la eficacia de algunas herramientas facilitadoras aún desconocidas por muchos analistas en la primera etapa de investigación de los discursos de los psicólogos a los clientes potenciales en Instagram con el fin de abrir el diálogo para promover una Ciencia Abierta y, por tanto, colaborativa.

**Palabras clave:** Ciencias de la información; Análisis Dialógico del Discurso; Psicólogos en Instagram; Recogida y selección de corpus.

---

<sup>4</sup> Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC). Membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Licenciada em Letras/Língua Inglesa e Língua Portuguesa e Bacharel em Turismo (UFOP). Atualmente é Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental/Anos iniciais na Prefeitura Municipal de Biguaçu/SC e Professora de Língua Inglesa no Ensino Médio no Estado de Santa Catarina.

## Introdução

No campo da Linguística Aplicada (LA), existem diferentes procedimentos metodológicos utilizados para análises linguístico-discursivas em busca de um detalhamento e qualidade superior em suas pesquisas no campo das produções científicas voltadas para melhorar a compreensão das mensagens, signos e processos de comunicação. Neste cenário, o pensamento do pesquisador deve se voltar para determinar qual método apresenta o melhor formato de pesquisa para uma melhor compreensão de suas considerações e relevância para o campo que pretende investigar. A ideia de tornar a ciência mais eficiente, confiável, acessível e relevante para a sociedade como um todo já existe enquanto conceito da Ciência Aberta. Nas palavras de Packer e Mendonça (2021):

Os objetivos de realizar e comunicar pesquisa na modalidade de Ciência Aberta são bem definidos e disseminados nos últimos anos: (a) fortalecer a colaboração e compartilhamento como essência da pesquisa científica e, conseqüentemente, aumentar a efetividade e produtividade do empreendimento científico; (b) maximizar a transparência em todos os processos; e, (c) democratizar o conhecimento científico e os mecanismos de participação de atores sociais no empreendimento científico, para além da academia.

Em busca de maior eficiência, as aspirações relacionadas aos tecnôgenos *post*, *bio* e comentários no Instagram (objeto da presente pesquisa) não seriam diferentes. Daí, a necessidade de otimizar a seleção de um conjunto de dados para a Análise do Discurso Dialógica (ADD) de psicólogos no Instagram em interação com seus clientes em potencial, considerando a natureza semiestruturada e a diversidade de conteúdo presente nessa plataforma através de técnicas de mineração de dados da Web para coleta, organização, estruturação de dados, armazenamento e compartilhamento de informação.

A evolução dos mecanismos de busca on-line é efervescente desde a década de 1990. Inicialmente, a recuperação de informações baseava-se na semelhança de conteúdo entre consultas do usuário e páginas indexadas. No entanto, o aumento exponencial de páginas da Web e a facilidade de manipulação exigiram métodos mais sofisticados. Não se pode ignorar o fato de que a Web é, por ordens de magnitude, o maior banco de dados já criado (Liu, 2011). Deste modo, a Ciência da Informação pode aprimorar a qualidade da pesquisa em Análise do Discurso em redes sociais.

Abiteboul et al. (2000), por exemplo, oferecem uma descrição abrangente da Web contemporânea, enfatizando características distintivas de duas culturas presentes na tecnologia de redes de banco de dados. A Web, conforme descrito pelos organizadores, estabelece um padrão universal para a troca de informações, decompondo a informação em unidades nomeáveis e transmitíveis, geralmente arquivos criados por usuários da Web e compartilhados por meio de *Locadores Uniformes de Recursos* (URLs). Esses URLs são mantidos por usuários e sistemas para recuperar arquivos conforme necessário.

O sucesso da Web está fundamentado no desenvolvimento do HTML (*Hypertext Markup Language*), um meio de estruturar texto para apresentação visual. O HTML delinea uma estrutura intra-documento (layout e formato de texto) e uma estrutura inter-documento (referências a outros documentos por meio de *hiperlinks*). A introdução do HTTP (*Hypertext Transfer Protocol*) como um padrão e o uso do HTML para a composição de documentos sustentam a aceitação universal da Web como um meio de troca de informações.

No entanto, há outra visão da estrutura da informação, desenvolvida para sistemas de gerenciamento de dados, que se baseia no vocabulário de esquemas de banco de dados relacionais e diagramas de entidade-relacionamento para articular estrutura.

Esta perspectiva concentra-se em linguagens de consulta para acesso à informação e mecanismos de controle de concorrência para recuperação, a fim de preservar a integridade da estrutura dos dados.

A separação de uma visão *lógica* ou *abstrata* de um banco de dados de sua implementação física é crucial para a compreensão e consulta, sendo esta última vital para a eficiência. A obtenção de implementações eficientes de bancos de dados e linguagens de consulta é necessária para os sistemas de banco de dados.

Em síntese, as tecnologias apresentadas pelas duas culturas podem ser listadas da seguinte forma: *A Web* forneceu uma infraestrutura global e um conjunto de padrões para a troca de documentos, um formato de apresentação para hipertexto, interfaces de usuário bem projetadas para recuperação de documentos (técnicas de recuperação de informações) e um novo formato, XML (*Extensible Markup Language*), para troca de dados estruturados. Em contraste, *a tecnologia de banco de dados* forneceu técnicas de armazenamento e linguagens de consulta que possibilitam acesso eficiente a grandes conjuntos de dados, modelos e métodos para estruturação de dados, mecanismos para manter a integridade e consistência dos dados e um novo modelo, dados semi-estruturados, que flexibiliza as restrições inerentes a sistemas de banco de dados altamente estruturados.

De acordo com Abiteboul et al. (2000), a convergência entre XML e *dados semi-estruturados* é a tecnologia ideal para dados da Web, a aproximação entre as duas abordagens apresentadas seria providencial para a troca de informações. Acredita-se, portanto, que o ideal seria desenvolver bancos de dados paralelos para dados semi-estruturados. Essa abordagem permite a armazenagem eficiente e a tecnologia de extração desenvolvida para bancos de dados altamente estruturados serem aplicadas ao formato relativamente não estruturado especificado pelo XML.

Sendo assim, a presente pesquisa propõe investigar um método de coleta de dados da Ciência da Informação aplicado a um corpus de pesquisa em LA para desenvolver critérios mais abrangentes e tecnicamente sustentados para a seleção de corpus. O estudo se concentra nas especificidades do ambiente digital, em particular nas características do conteúdo presente nas postagens de psicólogos no Instagram.

A relevância desta pesquisa está relacionada ao crescente interesse na Análise do Discurso de profissionais de saúde mental no ambiente digital, como o *Instagram*, uma plataforma importante para a disseminação de informações sensíveis e prestação de serviços com desdobramentos ético-jurídicos diversos. Logo, a seleção apropriada do corpus é um passo fundamental para a pesquisa em ADD, influenciando diretamente a validade e a representatividade dos resultados. A presença massiva de psicólogos no *Instagram* e a interação constante com clientes em potencial gera um grande volume de informações e diálogos on-line, no entanto, a seleção apropriada do corpus para a análise dos discursos desses profissionais se torna um desafio complexo devido à natureza semi-estruturada e à diversidade dos conteúdos.

De origem bakhtiniana, a metodologia proposta para o estudo da linguagem, que se pretende dos dados coletados no futuro, ultrapassa a materialidade linguística, procurando desvendar a articulação constitutiva entre o interno e o externo na linguagem. O estudo de uma dimensão verbo-visual é introduzido, seguindo a metodologia discutida por Acosta Pereira (2008) e, a partir do termo *verbovocovisual*, por Paula e Luciano (2020), essa abordagem considera o enunciado como um construto multissemiótico, reconhecendo que a análise da enunciação deve levar em conta sua construção além do verbal.

A pesquisa se enquadra em uma perspectiva dialógica, sem a aplicação sistemática a priori de categorias de análise a textos, discursos ou gêneros. Compartilhamos da ideia presente no Círculo de Bakhtin, a qual, a abordagem dialógica da linguagem se manifesta por meio de movimentos teórico-metodológicos multifacetados, e cabe ao pesquisador trilhar esse caminho, construindo uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo (Acosta Pereira, 2012) após a coleta dos dados.

Bakhtin (2016) destaca a importância do estudo da natureza dos enunciados para superar os estudos simplificados da vida do discurso. Compreender as regularidades enunciativo-discursivas e linguístico-textuais é fundamental para analisar o discurso, visando entender a relativa estabilidade discursiva, considerando que essas regularidades se devem não apenas às formas fixas da língua, mas também às relações sociais numa esfera de comunicação específica.

Os dados coletados nessa pesquisa serão, portanto, analisados a partir de uma metodologia na qual os enunciados estão sócio-historicamente situados. Daí a escolha dos discursos de psicólogos no Instagram, indicando que a aplicação das técnicas da Ciência da Informação para aprimorar a seleção do corpus contribuirá para a qualidade da pesquisa também em Psicologia, abrindo novas possibilidades de compreensão dos diálogos e interações nesse contexto.

Na próxima seção, abordaremos os procedimentos metodológicos de coleta e limpeza de dados do perfil do Instagram *@amandafitas*, uma Psicóloga com mais de 2 milhões de seguidores na data da coleta, em 02 de novembro de 2023, para uma futura Análise Dialógica do Discurso e criação de um banco de dados para pesquisadores de diversas áreas.

### **Procedimentos metodológicos**

A escolha deste conjunto de dados foi motivada pelo interesse em compreender o impacto das mídias sociais, especificamente do Instagram, no campo da Psicologia. Logo, este estudo apresenta o conjunto de estratégias de coleta de dados utilizado para analisar o perfil do Instagram *@amandafitas*, uma Psicóloga com mais de 2 milhões de seguidores na data da coleta, em 02 de novembro de 2023.

A crescente popularidade do perfil *@amandafitas*, classificado como o número 1 no *Top 10* de Psicólogos com o maior número de seguidores (2 Milhões+) pelo Grupo *99influence* na data da coleta em 04 de novembro de 2023, oferece uma oportunidade para analisar o conteúdo e a interação de seguidores. Essa análise pode ajudar a compreender como um Psicólogo utiliza a plataforma para prospectar clientes e quais as implicações éticas dessa interação dialógica. Temos como objetivo principal extrair informações relevantes, incluindo imagens de *posts*, textos da *bio* e comentários de seguidores, visando uma futura Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Neste sentido, a próxima seção irá descrever como se deu a coleta e limpeza dos dados, objeto de estudo e análise deste artigo.

### **Desenvolvimento e Resultados iniciais**

Ao explorar as técnicas de mineração de dados da *web*, conforme apresentadas por Liu (2011), para coletar informações relevantes a partir das postagens, interações e seguidores dos psicólogos, resolvemos seguir os seguintes passos a fim de aprimorar a seleção do corpus:

Para coletar os dados do perfil *@amandafitas*, utilizamos uma abordagem de três etapas. Primeiro, empregamos a extensão *Web Scraper* para extrair informações, incluindo textos e imagens múltiplas da *bio* do perfil e os últimos *posts publicados*. A utilização do *Web Scraper* permitiu uma coleta eficiente e organizada dos dados em arquivo *..xlsx/.csv*, gerando textos tabelados e listas de URLs das imagens(1).

### Imagem 1 – *Web Scraper Sitemap*

#### Ferramenta 1: *Plugin Web Scraper*

```
Sitemap:{"_id":"perfilamandafitas","startUrl":["https://www.instagram.com/amandafitas/?hl=pt-br"],"selectors":[{"id":"Texto Bio","parentSelectors":["_root"],"type":"SelectorText","selector":["title] span, h2, div._aacw, div.x1i10hfl, button._acao, span.xvs91rp.x5n08af, div._acu, h1"],"multiple":true,"regex":"","id":"Posts(48 primeiros0411)","parentSelectors":["_root"],"type":"SelectorImage","selector":["img.xu96u03"],"multiple":true}]}
```

Disponível em: <https://webscraper.io/> Acesso em: 04 de Novembro de 2023.

Fonte da imagem: desenvolvida pela autora.

Em seguida, desenvolvemos comandos em *Python* para baixar as imagens a partir das URLs coletadas. Essas imagens foram armazenadas em uma biblioteca digital para a futura análise(2).

### Imagem 2 – *Comandos Python*

#### Ferramenta 2: Comandos *Python* para baixar imagens em *.url* numa biblioteca digital.

```
# Bibliotecas import
urllib.request from PIL
import Image

# URL a ser baixada url_
img = "https://url_do_site/images_001.png"

# Baixando e armazenando a imagem no caminho especificado
urllib.request.urlretrieve(url_img, "./caminho/imagem.png")

# Recuperando e visualizando a imagem
img = Image.open("./caminho/imagem.png") img.show()
```

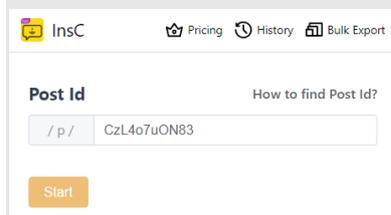
Disponível em: <https://invitedresearcher.com/como-fazer-download-de-imagem-a-partir-de-uma-url-em-python/>. Acesso em: 04 de Novembro de 2023.

Fonte da imagem: desenvolvida pela autora.

Por fim, utilizamos a extensão *InsC - Export Instagram Comments & Giveaway* para coletar os primeiros 200 comentários do primeiro *post*, que consistia apenas de uma imagem/texto escrito (optamos por não analisar vídeos), devido às limitações da extensão no modo gratuito(3).

### Imagem 3 – *InsC*

**Ferramenta 3: *InsC - Export Instagram Comments & Giveaway*** - Extensão simples, basta abrir na página que se pretende coletar os comentários, inserir o trecho da URL (ou a própria extensão o reconhece sozinho) e seguir as orientações em inglês.



Fonte da imagem: desenvolvida pela autora com *print* disponível em:  
<https://chromewebstore.google.com/detail/insc-instagram-comment-pi/hdfhpnjnlgekjmnüfdieifhfdkmlk?hl=th>  
Acesso em : 04 de Novembro de 2023.

O *HypeAuditor*, por exemplo, considera todos os tipos de interação para calcular o índice de engajamento com os seguidores. Para isso, o site usa a fórmula  $ER = (\text{curtidas} + \text{comentários}) / \text{seguidores} \times 100\%$ . Nos cálculos, a plataforma resgata os dados das 12 últimas publicações e não inclui *posts* fora da média (com muita ou pouca interação), a fim de tornar o índice mais justo e real. Quanto maior a porcentagem, mais engajados são os seguidores.

Nossos resultados iniciais incluem a coleta bem-sucedida do texto da *bio* do perfil @amandafitas (8 linhas), de URLs das imagens dos primeiros *posts* (24 linhas) e os primeiros comentários do *post* selecionado (200 linhas) - as extensões têm uma limitação de 48 itens/linhas de coleta por vez, entre URLs e textos e 200 comentários/linhas.

### Imagem 4 – Dados coletados e tratados

Os dados coletados e tratados estão anexados no arquivo de nome: *3.Dados.Tratados.PCI410082.41001018DO.20232.xlsx* inserido na pasta de nome *Pasta.PCI410082.41001018DO.20232* compartilhada no *Google Drive* e organizados da seguinte maneira:

Aba1.Planilha1:TEXTO BIO (uma coluna)  
Aba2.Planilha2:POSTS (uma coluna)  
Aba3.Planilha3:COMENTÁRIOS (oito colunas)  
ID  
USERNAME  
OWNER.ID  
PROFILE.PIC.URL  
TEXT  
CREATED.AT  
CREATED.AT.FORMATED  
PROFILE.URL

Fonte da imagem: desenvolvida pela autora.

Esses dados nos forneceram uma visão geral do conteúdo e do engajamento no perfil do *Instagram*. No entanto, é importante destacar as limitações de cada ferramenta na versão gratuita da extensão utilizada ou incapacidade de filtrar e/ou baixar formatos de vídeo, por exemplo, bem como as fortes limitações geracionais, de formação e habilidade técnica da pesquisadora.

Na próxima seção, trataremos das considerações finais, integrando os resultados obtidos no cenário atual da publicação de dados digitais e delineando perspectivas futuras para pesquisas em LA.

### Considerações finais

Até recentemente, a divulgação de dados digitais estava restrita a algumas áreas do conhecimento. Contudo, esse fenômeno está se generalizando. A maioria das pessoas percebe dados como documentos da Web, mas esses documentos, ao invés de serem compostos manualmente, estão cada vez mais sendo gerados automaticamente a partir de bancos de dados. Os documentos têm, portanto, alguma regularidade ou alguma estrutura subjacente que pode ou não ser compreendido pelo usuário. É possível publicar enormes volumes de dados desta forma, e agora começamos a ver o desenvolvimento de software que extrai dados estruturados de páginas da Web que foram gerados para serem legíveis por humanos. Em relação aos documentos produzidos online, questões como recuperação eficiente, controle de versão, gerenciamento de mudanças e métodos sofisticados de consulta de documentos, que antigamente eram a província da tecnologia de banco de dados, são agora importantes.

Do ponto de vista dos bancos de dados, a Web gerou uma enorme demanda por recursos recentemente desenvolvidos. Arquiteturas de banco de dados, como *data warehouses* e *sistemas de mediação* para integração de banco de dados, levou ao desenvolvimento de sistemas semiestruturados e modelos de dados com linguagens adaptadas a este modelo (Tradução nossa, Abiteboul et al, p.7, 2000).

A coleta e mineração de dados são, portanto, contribuições para o processo de seleção do corpus na Análise Dialógica do Discurso (ADD) e na pesquisa em Linguística Aplicada (LA) com possibilidade de armazenamento e compartilhamento de dados entre pesquisadores e desenvolvimento de ferramentas facilitadoras de limpeza e visualização de dados. Critérios metodológicos da Análise de redes (BLAU, 1982), por exemplo, podem ser adicionados à ADD para desenvolver um escopo com maior alcance e sustentação técnico/científica de seleção de corpus que considerem as especificidades do ambiente digital, mais especificamente das características próprias do objeto, caso a caso.

A coleta e mineração de dados estarão associados à ADD em LA para analisar as regularidades enunciativo-discursivas, sob o matiz das relações dialógicas e das projeções semântico-axiológico-ideológicas, engendradas na/à materialidade linguística do enunciado, reverberando as condições sociais, históricas, político-econômicas e culturais do tempo-espço da esfera da atividade humana determinada.

Por fim, a partir deste trabalho desenvolvido, planejamos expandir a coleta de comentários e analisar o conteúdo de maneira mais abrangente. Além disso, pretendemos investigar o número de seguidores reais e realizar filtros por (-#)hashtag para compreender melhor o público de @amandafitas e o processo de segmentação adotado pela profissional. Desejamos também explorar a possibilidade de identificar tendências e padrões no uso do Instagram por psicólogos e profissionais de saúde mental.

## Referências

- ABITEBOUL, S. et al. *Data on the Web: From Relations to Semistructured Data and XML*. Morgan Kaufmann, 2000.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valorização*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.
- BLAU, P. M. Structural sociology and network analysis: an overview. In: MARS DEN, P. V.; LIN, N. (Eds.). *Social Structure and Network Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin, *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra (Notas da edição russa S. Botcharov). São Paulo: Editora 34, pp. 11-69. 2016.
- LIU, B. *Web Data Mining: Exploring Hyperlinks, Contents, and Usage Data*. Second Edition, Springer, Berlin, 2011.
- PACKER, A.L. e MENDONÇA, A. O periódico Educação em Revista avalia somente preprints no modelo “publicar, depois revisar” [online]. *SciELO em Perspectiva*, 2021. Available from: <https://blog.scielo.org/blog/2021/07/08/o-periodico-educacao-em-revista-avalia-somente-preprints-no-modelo-publicar-depois-revisar/>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- PAULA, L. DE. e LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. *Estudos Linguísticos* (São Paulo, 1978), 49, pp. 706-722. 2020.
- Enviado em 31/08/2024  
Avaliado em 15/10/2024

## CRAMUNHÃO, CAPETA, CAPIROTO, CHIFRUDO: VARIAÇÃO LEXICAL PARA O REFERENTE *DIABO* NAS CAPITAIS NORDESTINAS

Geisa Borges Costa<sup>5</sup>

### Resumo

O artigo analisa as denominações para o referente *diabo* na região Nordeste do Brasil. Para isso, utilizaram-se inquéritos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, realizados com setenta e dois informantes, selecionados de acordo com os critérios da Dialectologia Contemporânea. Foram registradas vinte e seis variantes: *anjo mau, anticristo, besta-fera, belzebu, bicho ruim, cão, capeta, capiroto, chifrudo, coisa ruim, cramunhão, criatura, demo, demônio, desgraça, diabo, encardido, enxofre, inimigo, lucifer, príncipe dos céus, sapirico, satã, satanás, sujo, troço*. O estudo revelou a diversidade linguística e cultural do léxico no Nordeste do Brasil.

**Palavras-chave:** Dialectologia. Léxico. Atlas Linguístico do Brasil.

### Abstract

The article analyzes the denominations for the devil in the Northeast region of Brazil. For this, surveys from the Brazilian Linguistic Atlas Project were used, carried out with seventy-two informants, selected according to the criteria of Contemporary Dialectology. Twenty-six variants were recorded: *bad angel, antichrist, wild beast, beelzebub, bad animal, dog, devil, capiroto, horned, bad thing, cramunhão, creature, demo, demon, disgrace, devil, grimy, sulfur, enemy, lucifer, prince of the heavens, sapiric, satan, satan, dirty, thing*. The study revealed the linguistic and cultural diversity of the lexicon in Northeast Brazil.

**Keywords:** Dialectology. Lexicon. Linguistic Atlas of Brazil.

---

<sup>5</sup> Doutora em Língua e Cultura e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do projeto de pesquisa “O léxico da religião e das crenças no Atlas Linguístico do Brasil”. Pesquisadora do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e do Grupo de Estudos do Português Popular da Bahia. Membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e interessa-se principalmente pelos temas ligados à dialectologia, sociolinguística e ensino de língua portuguesa.

## Introdução

O nível lexical da língua é a área da linguagem que melhor reflete a realidade cultural e social de uma comunidade. Através da palavra o indivíduo conhece o mundo à sua volta e percebe que as diversas sensações, sentimentos, pessoas, objetos, são identificados e reconhecidos por determinados nomes. Desse modo, os elementos do mundo físico, social e cultural são registrados e nomeados, constituindo-se em um universo significativo para o falante.

Em sua ligação com o mundo exterior, a palavra identifica o ser humano, ajuda-o a construir vínculos sociais, culturais, religiosos e afetivos, revelando-se como um modo de aproximação ou distanciamento entre as pessoas. O conjunto de palavras, grosso modo, constitui o léxico de uma língua e é por meio dele que ocorre a transmissão de saberes e a preservação da memória histórica e cultural de uma comunidade.

As realizações lexicais dos indivíduos expressam sua visão de mundo, suas crenças, suas ideologias, seus valores e a norma linguística aprendida através das práticas socioculturais presentes em seu grupo social, que, geralmente, mantêm entre si uma identidade linguística.

Tendo em vista que a língua é também um produto cultural da comunidade, e, dentre os níveis da língua, o léxico é um dos mais afetados pelas influências socioculturais, o estudo sobre o léxico poderá evidenciar aspectos bastante significativos da correlação entre a língua e a diversidade sociocultural.

As questões que motivaram esta pesquisa foram:

- De que forma se manifesta a produtividade das variantes para designar o item lexical *diabo* nas capitais do Nordeste do Brasil?
- Como se apresenta a distribuição diatópica das variantes lexicais documentadas para nomear o referente *diabo* nas capitais nordestinas?

Para responder a esses questionamentos, têm-se como objetivos do trabalho:

- Descrever e analisar a produtividade das variantes referentes ao item lexical *diabo* nas capitais do Nordeste;
- Verificar a distribuição espacial das variantes lexicais registradas para nomear o referente *diabo*.

O trabalho estrutura-se em cinco seções. A primeira, consiste na introdução, em que se delineou o escopo principal da pesquisa. A segunda, fará um breve panorama dos estudos dialetais. A terceira, refere-se à metodologia adotada na pesquisa. A quarta, apresenta a análise geolinguística dos dados; e a quinta seção traz as considerações finais do artigo.

## Base teórica

A diversidade dos usos linguísticos como representação dos diferentes espaços geográficos pode ser facilmente percebida pelos falantes, que reconhecem a origem do indivíduo através das marcas regionais transpostas em sua linguagem. Entretanto, embora fosse inegável a existência da variação linguística nas diferentes localidades e ambientes sociais, o tratamento científico para investigar esses fatos da linguagem nem sempre esteve assentado em uma base sólida.

O interesse em tratar a língua sob a perspectiva da sua variabilidade no espaço físico remonta ao século XIX, em um tempo em que a dificuldade de locomoção e a ausência de meios de comunicação, tais como rádio e televisão, tornavam as características linguísticas das diversas regiões do país bastante particulares, revelando-se aspectos da linguagem que, muitas vezes, eram conhecidos apenas em determinadas áreas geográficas.

Conforme Cardoso (2010), dois aspectos fundamentais estão na gênese da Dialectologia: o reconhecimento das diferenças ou das igualdades que a língua reflete e o estabelecimento das relações entre as diversas manifestações linguísticas documentadas; a ausência de dados registrados, circunscritos a espaços e realidades prefixados.

O estudo sistemático das variações, sobretudo de natureza geográfica, foi formalizado, segundo Brandão (1991), à época em que as investigações no campo da linguagem se desenvolviam de acordo com o método histórico-comparativo.

Apesar de a preocupação com os fatores de ordem sociocultural se fazer presente desde o início dos estudos dialetais, os primeiros trabalhos dialetológicos buscaram descrever a variabilidade linguística associada às diferenças espaciais. Desse modo, a Dialectologia, em seus primórdios, priorizou a dimensão diatópica da variação linguística, numa perspectiva eminentemente monodimensional.

O interesse inicial da Dialectologia era catalogar os usos linguísticos dos falantes situados em áreas distantes dos centros urbanos, pois estes mantiveram em sua fala variantes linguísticas mais conservadoras, pelo fato de fazerem parte de uma rede social mais densa e sofrerem, em menor grau, a influência linguística proveniente dos meios de comunicação e dos indivíduos mais escolarizados e com um repertório cultural mais amplo.

Em virtude disso, os informantes selecionados para a recolha dos dados dialetais apresentavam um determinado perfil de acordo com a finalidade do estudo. Os critérios estabelecidos para a seleção dos informantes não levavam em conta a distribuição equitativa de fatores sociais, como faixa etária, gênero ou escolaridade. Os informantes eram pessoas que deveriam possuir as seguintes características: serem nascidos e residentes na zona rural, serem idosos, homens, levarem uma vida sedentária e terem pouca ou nenhuma escolaridade.

O perfil do informante da Dialectologia tradicional foi identificado por Chambers; Trudgill (1994, p. 33) pela sigla inglesa de NORMS “*nonmobile, older, rural, males*”, que poderia ser traduzida, literalmente, para o português como “homens, sedentários, mais velhos, rurais”, dialogando com o que Zágari (2005) chama de HARAS, isto é, homem, adulto, rural, analfabeto e sedentário.

Em artigo intitulado *Geolinguística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional?*, Cardoso (2002) afirma que, se as diferenças espaciais ganham destaque em relação às demais, é porque, na realidade dos fatos, as evidências de aproximação ou distanciamento dos fenômenos assumem expressão de maior nitidez e de mais fácil percepção nos espaços físicos ou geográficos.

Com o desenvolvimento das pesquisas dialetais, foram acontecendo mudanças metodológicas no campo de investigação da Dialectologia, relacionadas, sobretudo, à necessidade de se descreverem falares que transpusessem os espaços mais isolados e a perspectiva monodimensional. A disciplina amplia seu foco de interesse para além dos espaços geográficos, e, embora sua face social estivesse presente desde o princípio dos estudos, somente no século XX os aspectos sociais passam a ser controlados sistematicamente juntamente com o estudo da distribuição espacial.

Desse modo, os estudos dialetais voltam-se também à diversidade da fala que representa os centros urbanos e os contextos socioculturais da contemporaneidade.

A face social da Dialetoлогия tem se expandido bastante nos últimos anos e se materializado em diversos trabalhos que transpõem a descrição da variação no espaço geográfico, distinguindo-se da Dialetoлогия tradicional por recobrir um conjunto de parâmetros socioculturais e incluir em suas análises elementos referentes à organização social dos grupos humanos, à história, à cultura, ao contato entre línguas.

Aliada à busca de áreas geograficamente definidas do ponto de vista dialetal, a Dialetoлогия toma como elemento de investigação características socioculturais dos falantes, como idade, gênero, escolaridade, profissão, com o intuito de fazer uma análise das relações entre o contexto interno e externo da fala.

Os condicionadores extralinguísticos ou sociais podem assumir diferentes papéis de acordo com o fenômeno linguístico e com a área geográfica investigada. Tomando o espaço geográfico como base para a análise da variação diageracional, diagenérica, diastrática e diafásica, a Dialetoлогия pluridimensional se movimenta em direção aos aspectos sociolinguísticos da língua e utiliza aqueles que possam contribuir para a descrição dos fenômenos dialetais.

A Dialetoлогия moderna assume sua pluridimensionalidade, conforme o que descreve Thun (2000, p. 408):

*La nouvelle géolinguistique se caractérise par l'élargissement de son champ d'observation et par un travail en profondeur plus poussé. Elle passe de l'analyse de la superficie, constituée par la dimension diatopique, à celle de l'espace linguistique formé par la prise en considération de variables comme la dimension diastratique, diaphasique ou d'autres.*

*Elle n'emploie plus toute son énergie à la recherche du dialecte pur rural mais elle entre également dans les villes, elle analyse des langues régionales, focalise des situations de contact, questionne aussi des gens démographiquement mobiles<sup>6</sup>.*

Utilizando, em sua metodologia, princípios advindos da Sociolinguística, a Dialetoлогия deixa de apresentar os dados linguísticos unicamente pelo viés diatópico e de produzir apenas resultados monodimensionais, monostráticos, monogeracionais e monofásicos, acrescentando em seus registros da língua dados de natureza social, como o sexo, a idade e a escolaridade do informante, que são exibidos cartograficamente.

Esses fenômenos dialetais são registrados através de um método próprio denominado geografia linguística ou Geolinguística, que tem alcançado um extraordinário desenvolvimento na atualidade. A Geolinguística permite que um grande número de formas linguísticas (lexicais, fonéticas, morfossintáticas) seja registrado em mapas especiais ou cartas linguísticas, levando-se em conta a distribuição dessas formas no espaço geográfico. Dessa forma, a Geolinguística compreende um modo sistemático de estudo cartográfico dos dialetos, o qual permite registrar o caminho trilhado pelos fenômenos linguísticos nos diversos espaços físicos e grupos sociais.

---

<sup>6</sup> A nova Geolinguística é caracterizada pela ampliação de seu campo de observação e uma profundidade maior para o trabalho. Ela passa da análise da superfície, constituída pela dimensão diatópica a um espaço linguístico voltado para a consideração de variáveis como a dimensão diastrática, diafásica e outras. Ela não emprega toda sua energia em pesquisar o dialeto rural puro, mas também entre as cidades, analisa as línguas regionais, focaliza as situações de contato, questiona demograficamente a população móvel (Tradução nossa).

## Procedimentos metodológicos

O trabalho constituiu-se a partir de um segmento do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), considerando-se as respostas dadas pelos informantes para a primeira pergunta referente à área semântica Religiões e Crenças (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p.33).

O QSL contempla 202 questões com o fim de apreender a diversidade lexical da língua portuguesa nas diversas regiões do Brasil e está organizado em torno de catorze campos semânticos.

A questão 147 do QSL foi formulada, no âmbito do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, com o fim de documentar a riqueza sinonímica utilizada pelos indivíduos para nomear o item lexical *diabo*. Desse modo, perguntou-se ao informante: “Deus está no céu, e no inferno está ...?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p.33).

Para este estudo, utilizaram-se inquéritos realizados com 72 informantes – 36 homens e 36 mulheres – das nove capitais do Nordeste do Brasil, conforme metodologia adotada pelo Projeto ALiB: quatro homens e quatro mulheres por capital; dois homens e duas mulheres pertencentes à Faixa I – dos 18 aos 30 anos; dois homens e duas mulheres correspondentes à Faixa Etária II – dos 50 aos 65 anos; dois homens e duas mulheres de nível fundamental incompleto; e dois homens e duas mulheres de nível universitário.

O tratamento dos dados consistiu no levantamento e na sistematização de todas as variantes utilizadas pelos informantes. No caso deste estudo, catalogaram-se as variantes lexicais referentes à área semântica Religião e Crenças, produzidas pelos indivíduos das capitais da região Nordeste, para responder à questão 147 do QSL do Projeto ALiB.

Foram registradas todas as designações fornecidas como primeira, segunda, terceira ou quarta resposta pelos 72 informantes. Os dados foram submetidos a um tratamento quantitativo, utilizando-se valores absolutos e relativos, obtidos com base na observação da frequência das variantes em cada localidade pesquisada.

Para organizar o material linguístico coletado, elaboraram-se quadros, gráficos e mapas, registrando-se o número de variantes encontradas e a distribuição das variantes em cada ponto de pesquisa linguística.

## Resultado e discussão

A análise quantitativa dos dados foi realizada com um total de 206 respostas válidas-para a pergunta 147 do QSL, o que corresponde a um total de 26 formas lexicais diferentes. Todos os informantes responderam à questão, não havendo nenhuma abstenção e todas as respostas foram consideradas válidas.

A Tabela 1 mostra todas as formas documentadas para a questão 147, com o total das ocorrências e os índices percentuais registrados nas capitais do Nordeste do Brasil.

**Tabela 1:** Frequência de formas lexicais para *diabo* nas capitais dos estados da Região Nordeste do Brasil

Itens Lexicais	Nº de ocorrências	%
Diabo	58	28,1
Satanás	42	20,3
Cão	28	13,5
Demônio	18	8,7
Capeta	15	7,2
Lúcifer	14	6,7
Coisa Ruim	6	2,9
Demo	3	1,4
Chifrudo	2	0,9
Encardido	2	0,9
Inimigo	2	0,9
Sujo	2	0,9
Anjo mau	1	0,4
Anticristo	1	0,4
Belzebu	1	0,4
Besta-fera	1	0,4
Bicho ruim	1	0,4
Capiroto	1	0,4
Cramunhão	1	0,4
Criatura	1	0,4
Desgraça	1	0,4
Enxofre	1	0,4
Príncipe dos céus	1	0,4
Sapirico	1	0,4
Satã	1	0,4
Troço	1	0,4
Total	206	100

**Fonte:** Banco de dados do Projeto AliB. Autoria própria.

A análise das ocorrências indica a lexia *diabo* como a resposta com a maior frequência no *corpus*, perfazendo um total de 28,1% dos dados, seguida de outras variantes, a saber: *satanás* (20,3%), *cão* (13,5%) *demônio* (8,7%), *capeta* (7,2%) e *lúcifer* (6,7%). As denominações que obtiveram percentual inferior a 4% das ocorrências foram: *coisa ruim* (6 ocorrências), *demo* (3 ocorrências), *chifrudo*, *encardido*, *inimigo* e *sujo* (2 ocorrências), além de catorze variantes que tiveram ocorrências únicas (*anjo mau*, *anticristo*, *belzebu*, *besta-fera*, *bicho ruim*, *capiroto*, *cramunhão*, *criatura*, *desgraça*, *príncipe dos céus*, *satã*, *troço*).

A Tabela 2 corresponde à distribuição das localidades em que as variantes ocorrem, demonstrando a presença das variantes para *diabo* nas capitais do Nordeste do Brasil em valores absolutos e percentuais.

**Tabela 2:** Frequência das variantes lexicais para *diabo* em relação ao total de capitais pesquisadas

Itens lexicais	Nº de capitais em que houve ocorrência	%
Diabo	09	100
Satanás	09	100
Demônio	08	88
Capeta	08	88
Cão	08	88
Lúcifer	06	66
Coisa ruim	06	66
Inimigo	2	22
Demo	2	22
Chifrudo	2	22
Satã	2	22
Belzebu	2	22
Capiroto	2	22
Anticristo	2	22
Besta	2	22
Encardido	2	22
Sujo	2	22
Tinhoso	2	22
Anjo mau	1	11
Besta-fera	1	11
Bicho feio	1	11
Bicho ruim	1	11
Cramunhão	1	11
Criatura	1	11
Cruz-credo	1	11
Desgraça	1	11
Enxofre	1	11
Príncipe dos céus	1	11
Sapirico	1	11
Troço	1	11

**Fonte:** Banco de dados do Projeto ALiB. Autoria própria.

A Tabela 2 demonstra que as lexias *diabo* e *satanás* estão presentes nas nove localidades da pesquisa, ou seja, em 100% das capitais que fazem parte do estudo, correspondendo, portanto, à norma lexical de todas as áreas geográficas da pesquisa. As variantes *demônio*, *capeta* e *cão* só não foram registradas em uma capital: a primeira em Aracaju/SE, a segunda em Natal/RN e a terceira em Recife/PE, perfazendo um total de 88% de frequência no estudo. As variantes *lúcifer* e *coisa ruim* foram registradas em seis capitais da região Nordeste do Brasil. As outras lexias tiveram presença em menos de três localidades da amostra. Em todas as capitais pesquisadas, houve a ocorrência de diversas variantes para o referente buscado na questão 147, registrando-se mais de seis variantes em cada cidade. As variantes que tiveram ocorrência única estão presentes em oito localidades e foram as seguintes: *anjo mau* e *príncipe dos céus* (São Luís), *besta-fera* (Teresina), *bicho ruim* (Fortaleza), *cramunhão* (Aracaju), *criatura* (Salvador), *desgraça* (Teresina), *enxofre* e *troço* (Maceió) e *sapirico* (Natal).

## Conclusão

Este trabalho teve como objetivo principal analisar, sob a perspectiva diatópica, a produtividade das variantes lexicais para a primeira questão da área semântica Religião e Crenças, documentada pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil nas capitais nordestinas do Brasil.

A investigação seguiu as diretrizes teóricas e metodológicas da Geolinguística Pluridimensional Contemporânea. Os dados lexicais que integram o *corpus* do trabalho foram coletados através de 72 entrevistas do QSL realizadas nas nove capitais brasileiras que integram o Nordeste do Brasil.

No que tange à questão “Se Deus está no céu, no inferno está...?”, as unidades lexicais apuradas para o referente *diabo* correspondem a 26 formas lexicais distintas, o que demonstra a produtividade da variação relacionada ao conceito compreendido por este item lexical.

O estudo possibilitou o conhecimento de importantes elementos linguísticos manifestados através do campo semântico-lexical das religiões e das crenças. As marcas culturais dos falantes das capitais brasileiras estão impressas nos elementos lexicais utilizados para nomear “o ser que está no inferno”.

A pesquisa apresentou algumas informações bastante significativas do ponto de vista diatópico: as lexias *diabo* e *satanás* foram documentadas nas nove capitais que fizeram parte do estudo; as variantes *demônio*, *capeta* e *cão* também obtiveram uma alta produtividade na Região Nordeste do Brasil.

Buscou-se, com este estudo, contribuir para o entendimento de aspectos do léxico regional, através do exame de unidades lexicais que revelaram alguns aspectos da diversidade linguística dos falantes das capitais nordestinas.

## Referências

- BRANDÃO, S. *A Geografia Linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- CARDOSO, S. Geolinguística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional? *Revista do GELNE*, Fortaleza, v.4, n. 2, p. 1-16, 2002.
- CARDOSO, S. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CHAMBERS, J. K. Y.; TRUDGILL, P. J. *La dialectologia*. Madrid: Visor Libros, 1994.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: EDUEL, 2001.
- THUN, H. *Atlas linguistique et variabilité*: Introduction à la table ronde. In: XXII CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOLOGIE ROMANES, 1998, Bruxelles, **Actes...**, v. III, Tübingen: Max Niemeyer, 2000. p. 407- 409.
- ZÁGARI, M. R. Os falares mineiros: esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, V. A. (org.). *A Geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005. p. 45-72.
- Enviado em 31/08/2024  
Avaliado em 15/10/2024

## A SALA DE AULA MULTILÍNGUE COLABORATIVA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO E COMPARTILHAMENTO DE PLANOS DE AULA PARA O ENSINO BILÍNGUE

Lydia Mülling da Motta<sup>7</sup>  
Aryela Molina<sup>8</sup>

### Resumo

Este artigo tem como foco o planejamento e compartilhamento de materiais para o ensino bilíngue nos anos finais do ensino fundamental, destacando a integração de conteúdos e língua nas práticas pedagógicas. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho aborda a criação e potencialidades de um protótipo de site educacional colaborativo para professores de inglês cujo objetivo é contribuir com a produção de materiais didáticos para o ensino bilíngue, oferecendo planos de aula e recursos digitais alinhados às abordagens CLIL, Aprendizagem Baseada em Projetos e Pedagogia dos Multiletramentos, visando a promover a formação integral e crítica dos estudantes no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira/adicional.

**Palavras-Chave:** Educação Bilíngue Colaborativa; CLIL; Multiletramentos.

### Resumen

Este artículo se centra en planificar y compartir materiales para la enseñanza bilingüe en los últimos años de la escuela primaria, destacando la integración de contenidos y lenguaje en las prácticas pedagógicas. Con base en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), el trabajo aborda la creación y potencialización de un prototipo de sitio web educativo colaborativo para docentes de inglés cuyo objetivo es contribuir a la producción de materiales didáticos para la enseñanza bilingüe, ofreciendo planes de lecciones y recursos digitales. tecnologías alineadas con enfoques CLIL, Aprendizaje Basado en Proyectos y Pedagogía Multialfabetizaciones, con el objetivo de promover la formación integral y crítica de los estudiantes en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera/adicional.

**Palabras clave:** Educación Bilingüe Colaborativa; CLIL; Multialfabetizaciones

---

<sup>7</sup> Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Especialista em Educação Bilíngue e Cognição (IENH-EST), Doutoranda do PPGEduc IFSUL, Professora de língua inglesa do IFSul, interessada por temáticas relacionadas ao ensino de inglês e tecnologias e produção de materiais didáticos para o ensino de línguas

<sup>8</sup> IENH

## Introdução

A sala de aula em uma escola que prevê a formação bi/multilíngue de seus estudantes é um ambiente que contempla diversas realidades, diferentes ideologias e formas distintas de se enxergar o próximo, e conseqüentemente, a si e o mundo. Muitos de nós, quer sejamos docentes ou estudantes, compreendemos esse contexto como um ambiente onde convivem no máximo o português brasileiro, o inglês e talvez, o espanhol, aprendido nas regiões de fronteira ou nas escolas que ofertam o idioma. Conforme Maher (2013), o imaginário do brasileiro é permeado pela ideia de que o Brasil é um país monolíngue e que tal desconhecimento sobre a situação multilíngue brasileira acarreta a falta de políticas educacionais que deem conta de contemplar línguas minoritárias (línguas de imigração e línguas dos povos originários, por exemplo), a língua brasileira de sinais, as línguas utilizadas em contexto de fronteira, dentre outras. Segundo a autora, há mais de duzentas (200) línguas faladas no Brasil, fato que posiciona o país em um cenário onde o plurilinguismo pode ser promovido por meio de ações e políticas que incentivem o desenvolvimento de uma consciência plurilíngue desde os bancos escolares.

De acordo com Coscarelli (2023), desde a década de 1980, o Brasil produz documentos e leis (LDB, PCNs, entre outros) que servem como base para as práticas docentes e que deliberam acerca da Educação Básica e da organização curricular nesse nível de ensino. Dentre esses vários documentos elaborados até aqui, destacamos para este trabalho a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>9</sup>, aprovada em 2017. Esse documento, recentemente produzido, tem sido discutido e implementado nas escolas brasileiras desde a data de sua publicação, gerando uma série de debates, bem como a necessidade de formação continuada para professores de várias disciplinas. A Base Nacional é um documento de caráter normativo que visa auxiliar as escolas a elaborarem seus currículos a partir de uma série de competências previstas em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a partir da leitura do documento, é possível observar que a Educação Infantil e os anos iniciais da Educação Básica não são contemplados no texto da Base, sendo possível encontrar informações relacionadas ao ensino de língua inglesa no período compreendido entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental, considerados os anos finais do Ensino Fundamental. As escolas bilíngues brasileiras têm utilizado a BNCC na construção de seus currículos e esse hiato de informações presentes no documento pode ser observado segundo duas perspectivas: (i) a falta de diretrizes necessárias acerca dos anos iniciais faz com que professores tenham que fazer escolhas sobre as temáticas e conteúdos a serem abordados ou adotem currículos prontos (muitas vezes baseados nos índices dos livros didáticos) e se sintam sobrecarregados diante de tal responsabilidade, e a segunda, (ii) a falta de diretrizes necessárias faz com que professores participem como agentes ativos no processo da construção curricular, exerçam a autoria na produção de materiais que complementem livros ou elaborem sequências didáticas para seus estudantes partindo da realidade de cada contexto.

Neste texto, partimos da segunda perspectiva em que o professor pode participar da elaboração de materiais, bem como da construção do currículo de forma integrada com outras disciplinas, fundamentados nas diretrizes da BNCC.

---

<sup>9</sup> BNCC: a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 03 de maio de 2024.

Ademais, destacamos outros dois pontos da Base, pertinentes ao desenvolvimento de nosso trabalho: o letramento digital e o letramento midiático<sup>10</sup>. Segundo o texto da Base, habilidades relacionadas a esses dois tipos de letramento precisam ser trabalhadas por diferentes professores conjuntamente por meio de práticas didáticas que transcendam as disciplinas que são comumente ministradas de forma isolada.

Este artigo visa apresentar o desenvolvimento e as potencialidades de um protótipo de um *site* educacional colaborativo que visa contribuir com a produção de materiais didáticos para o ensino bilíngue no Brasil, por meio da disponibilização de planos de aula e recursos digitais alinhados à BNCC e às abordagens CLIL, Aprendizagem Baseada em Projetos e à Pedagogia dos Multiletramentos.

### **A sala de aula vigente: superando a dicotomia língua versus conteúdo – O Papel do CLIL e dos Multiletramentos**

Os estudantes da escola vigente têm acesso a diferentes dispositivos eletrônicos e, conseqüentemente, a textos em diferentes modalidades. Vian Jr. e Rojo (2020) afirmam que a chamada *era digital* abriu novas perspectivas de trabalho com a leitura e a produção de textos em sala de aula e também, fora dos muros escolares. Para os autores, a multimodalidade presente nas mídias digitais que os aprendizes acessam constantemente se configura como um desafio para os professores de línguas estrangeiras/adicionais. Tal desafio reside no fato de que, por muito tempo, professores e estudantes participaram de práticas orais e escritas que ficavam restritas às quatro paredes da sala de aula e à folha de papel. Por estarem inseridos em ambientes digitais de cultura participativa, professores e estudantes exercem um protagonismo ao interagirem com textos, bem como ao produzirem textos que podem ser compartilhados em diferentes canais e plataformas.

Diante dessas mudanças, nos parece ser necessário que professores possam promover em suas aulas práticas pedagógicas com textos em diferentes gêneros e modalidades, tais como áudios (*podcasts*), *websites*, vídeos, jogos, relatórios, mapas mentais, entre outros a fim de desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos estudantes. Ao pensarmos na elaboração de planos de aula que dialoguem com as mudanças advindas da implementação da BNCC e da organização dos currículos do ensino bilíngue optamos por transpor aos planos de aula, os quais integram a língua inglesa aos conteúdos, construtos teóricos-metodológicos baseados nas seguintes propostas: (a) a abordagem CLIL<sup>11</sup>; (b) a aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning); e (c) a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; COPE e KALANTZIS, 2015)

As três linhas metodológicas acima adotadas para o desenvolvimento de planos de aula e de um *site*, que funciona como repositório para os planos produzidos, foram escolhidas por acreditarmos que elas superam a dicotomia “língua x conteúdo” (*language vs. content*) tão presente nas aulas de inglês como língua adicional ou língua estrangeira (respectivamente LA e LE), partindo de uma perspectiva de ensino de língua em que o inglês seja o meio pelo qual se aprende um conteúdo, podendo ocorrer o caminho inverso, também.

---

<sup>10</sup> A BNCC foca no desenvolvimento de diferentes competências, as quais contribuem para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, levando em consideração as particularidades da geração vigente - como o acesso mais popularizado das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). A competência geral de número 5 (Brasil, 2017, p.9) prescreve: compreender, utilizar e CRIAR tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 07 de março de 2024.

<sup>11</sup> CLIL: *Content and Language Integrated Learning* refere-se à abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio de uma língua que pode ser uma língua estrangeira/adicional. Utilizaremos o acrônimo CLIL neste trabalho.

Além disso, as abordagens ou metodologias elencadas têm o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que este exerça sua agência ao participar das atividades, ao elaborar questões e desenvolver produtos, ao refletir sobre os conteúdos e ao se posicionar criticamente diante do que lê e produz.

Nos últimos anos, a educação bilíngue tem se tornado cada vez mais popular no Brasil devido à crescente conscientização da importância da formação de indivíduos que sejam capazes de interagir com um mundo cada vez mais diverso culturalmente e inserido na era digital e na numa nova onda de globalização.

Por fim, a elaboração de planos de aula permite que o professor exerça os papéis de autor, ao selecionar textos e desenvolver atividades, e de curador, ao selecionar ferramentas e textos a serem utilizados em sala de aula com base no contexto bi/multilíngue encontrado na escola e nas orientações da BNCC. A proposta denominada *PLANOS DE AULA CLIL - Inglês e Conteúdo Integrados*, desenvolvida a partir de disciplinas cursadas em uma pós-graduação focada na educação bilíngue tem o objetivo de diminuir a lacuna no campo de *sites* educacionais que promovam o compartilhamento de planos de aula para o contexto da educação bilíngue no Brasil. Atualmente é possível encontrar sítios voltados para o ensino de línguas como LE ou segunda língua, assim como *sites* com planos de aula CLIL que foram desenvolvidos para serem utilizados por diferentes nações. Com este trabalho, temos o intuito de promover a elaboração e compartilhamento de atividades/planos de aula entre os professores brasileiros envolvidos com a educação bilíngue.

A seguir, descreveremos os objetivos do produto desenvolvido durante o semestre final do referido programa de pós-graduação.

### **Desenvolvimento colaborativo de planos e de um sítio calcados no CLIL, nos Multiletramentos e na Aprendizagem baseada em Projetos**

O produto desenvolvido para esse trabalho trata-se de um protótipo de *site*<sup>12</sup> feito para professores do ensino bilíngue (6º ao 9º ano) no qual estão disponibilizados planos de aulas completos e materiais para serem usados em contexto de ensino de inglês por meio de uma abordagem CLIL e alinhados aos conteúdos sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para esse *site* foram produzidos oito (8) planos de aulas completos com materiais autorais disponíveis para *download*. O objetivo desse protótipo de *site* é funcionar como uma plataforma de compartilhamento e colaboração no qual os professores poderão acessar esses planos de aula, fazer *download* dos materiais e também poderão enviar seus próprios materiais.

Acreditamos que um dos maiores desafios para professores de língua inglesa inseridos no ensino bilíngue no Brasil seja encontrar materiais didáticos adequados ao nível linguístico dos alunos e planejar sequências didáticas que desenvolvam as competências linguísticas de forma integrada ao conteúdo específico a ser ensinado. Além disso, faz-se necessário alinhar o ensino do conteúdo e da língua ao contexto e às necessidades do ensino bilíngue brasileiro, que apesar do significativo crescimento em solo brasileiro (Brentano e Finger, 2020), ainda se configura como novidade, quer seja pelo fato de se planejar e implementar práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar, quer pela necessidade de formação adicional à Faculdade de Letras ou Pedagogia, conforme o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue<sup>13</sup>, o qual aguarda homologação.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://aryxxxxxxxxx.wixsite.com/planosdeaulaclil>

<sup>13</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>

Por esse motivo, nos planos de aula e no site (ver figura 1), os professores encontram *links* com leituras sobre o ensino bilíngue, uso de tecnologias e outros recursos didático para professores de língua inglesa, com o intuito de funcionar como uma ferramenta que venha facilitar o trabalho do professor, bem como um instrumento de conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades.

**Figura 1:** Planos de aula CLIL - Inglês e Conteúdo Integrado



Fonte: elaborado pelas autoras

O *site* (protótipo) tem como principal público, professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em contexto de ensino bilíngue no Brasil, porém, pode ser utilizado por professores de inglês que atuam em diferentes contextos (cursos de inglês, universidades, escolas regulares, etc.) e que tenham o interesse em integrar ensino de língua inglesa e de conteúdos.

### Os planos de Aula

Ao acessar a aba “6º ano”, por exemplo, o professor poderá ter acesso a uma sequência de 8 planos<sup>14</sup> CLIL sobre o tema “Camadas da Terra”. Essa sequência foi planejada com objetivo de aprender o conteúdo enquanto desenvolve a linguagem necessária sobre o tema, alinhado ao seguinte objetivo de Ciências do 6º ano da BNCC:

- (EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.

Através dessas oito aulas, os alunos irão aprender sobre o conteúdo “Camadas da Terra” enquanto desenvolvem habilidades de *comunicação, cultura e cognição*. As aulas também estão alinhadas as seguintes habilidades de Língua Inglesa da BNCC:

- (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras *cognatas*.
- (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
- (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

<sup>14</sup>Os planos de aula estão disponíveis em: [https://docs.google.com/document/d/13t8Ds6TsTzGwTsuatUq-Wxvfvu284\\_JiDJMMYXRLzU8/edit](https://docs.google.com/document/d/13t8Ds6TsTzGwTsuatUq-Wxvfvu284_JiDJMMYXRLzU8/edit)

Na primeira página da sequência de aulas, o professor encontrará as habilidades da BNCC desenvolvidas nas aulas e o índice interativo para acessar essas aulas. Na segunda página, encontrará os objetivos de aprendizagem no que se refere ao conteúdo; às habilidades comunicativas (com destaque aos tópicos gramaticais); assim como o desenvolvimento de cultura e cognição presentes nas aulas.

A partir da terceira página o professor tem acesso aos planos de aula. Todas as aulas iniciam com um quadro em destaque que contém:

- os objetivos de cada aula;
- uma lista de materiais necessários para a aula;
- os recursos disponíveis para as aulas, alguns deles materiais de produção autoral (como *worksheets*, apresentações *google slides*, atividades no *Jamboard* ou *Genially*, entre outros) ou links para outros documentos encontrados na internet como atividades ou sites (*Youtube*, *BBC Learning*, British Council, páginas de artigos, etc.)

Figura 2: Exemplo da abertura da lição 1 (*google docs*)

Lesson 1	
<b>Objectives:</b>	
1. Recognize that the Earth is a planet made up of distinct layers, from the center of the globe to the crust.	
2. Get familiar with the vocabulary related to the topic ( <i>internal, external, above, below, inside, outside, layers, surface, crust, mantle, outer core and inner core, is made of</i> )	
3. Get familiar with the grammar to compare the layers of the Earth and describe the Earth- superlatives: <i>the hottest, the largest, the thinnest, the most pressure,</i>	
<b>Teaching Materials:</b>	
Screen/Projector or a laptop, tablets or phones for each group.	
<b>Teaching Resources available for the lesson:</b>	
Google Slides	 Slides
Youtube video	 Layers of the Earth for Kids   Learn facts about the different layers of Earth
Jamboard	 Jamboard Layers of the Earth

Fonte: elaborada pelas autoras

Algumas aulas também contêm *links* para atividades extras e leituras para o professor se familiarizar com o assunto, tanto com conteúdo como com a língua. Na última aula consta uma sugestão de atividade avaliativa e logo após uma sugestão de rubrica, para facilitar a avaliação do trabalho.

### Bases teórico-metodológicas para o desenvolvimento dos planos de aula

Pensar a sala de aula bilíngue na era digital é uma tarefa sobremaneira complexa para os professores envolvidos com os processos educativos. Primeiramente, é preciso perceber tal contexto como um ambiente onde há o contato de, pelo menos, dois sistemas linguísticos, atravessados por uma cultura global, mas que também pertencem a uma cultura local. A noção de que cultura e língua são indissociáveis (Kramersch, 1993) aponta para o desenvolvimento de uma abordagem intercultural da língua inglesa em que são trazidos à tona aspectos culturais que podem ser problematizados e discutidos em sala de aula. Em segundo lugar, a integração entre língua e conteúdo requer que a sala de aula seja vista como um ecossistema em que as disciplinas conversam como se fossem um rizoma conectados a um projeto em comum.

Em terceiro lugar, as mídias acessadas pelos estudantes, os dispositivos usados para a comunicação e produção de sentido fazem com que os professores estejam constantemente investigando novas tecnologias e que trabalhem com textos produzidos por e para os dispositivos digitais que utilizamos.

Os referenciais teóricos trazidos para este trabalho versam acerca das três opções metodológicas adotadas para a elaboração dos planos de aula que integram a área da linguagem com a ciência, a literatura, a geografia e a química. Também abordam algumas questões referentes à autoria de professores no que tange à produção de planos de aula para o contexto do ensino bilíngue.

A CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) surgiu em 1994 como uma abordagem educacional que tem o objetivo de integrar o ensino de conteúdo e da língua adicional. A abordagem CLIL não é um método com procedimentos sequenciais e lineares, mas sim uma abordagem teórica que guia o professor no seu planejamento da aula, sempre partindo do conteúdo para a linguagem e tem como foco o desenvolvimento das duas línguas (*dual language*) e do crescimento acadêmico.

A CLIL oportuniza construir um repertório linguístico em todas as línguas do indivíduo. Os componentes distintivos da CLIL são: a) conteúdo; b.comunicação; c.cognição; e cultura/Comunidade - conhecidos como os 4Cs. Os quatro componentes acima elencados são trabalhados de forma integrada nessa abordagem. Segundo Negoceki (2018) tal abordagem combate à falta de relevância do ensino da língua baseado na progressão gramatical, uma vez que a CLIL alinha desenvolvimento linguístico e cognitivo com as necessidades comunicativas de um conteúdo, de um contexto de trabalho. Ademais, o componente cultural trazido para o planejamento das aulas é utilizado para estabelecer relações entre o tema estudado com a comunidade local, mas também com uma comunidade global, visto que a língua inglesa, por exemplo, atravessa diversas comunidades e por conta disso, certos temas podem ser discutidos a partir de diversas perspectivas.

As aulas calcadas nessa abordagem têm o objetivo do desenvolvimento cognitivo dos estudantes por meio de propostas que explorem os níveis de cognição da Taxonomia de Bloom (BLOOM et al, 1956) nas atividades propostas, as rotinas de pensamento (*thinking routines*), que levam os estudantes a refletirem sobre o que estão aprendendo, suas dificuldades e expectativas e as avaliações em forma de processo que consideram todos esses aspectos.

A Aprendizagem baseada em Projetos (ABP) ou *Project-based Learning* (PBL) é uma das abordagens centradas no estudante, o qual é visto como um sujeito mais autônomo, que tem a capacidade de assumir responsabilidades e definir sua trajetória de atuação dentro do projeto construído a partir das contribuições dos estudantes e de algumas intervenções dos professores. Segundo Pischetola e Miranda (2021, p.66), a metodologia de projetos é “*uma ferramenta útil para a contextualização do conhecimento teórico*”, pois envolve a formulação de hipóteses e a transposição de conhecimentos teóricos vistos em sala de aula para uma série de atividades aplicadas. Nessa metodologia, estudantes também participam de rotinas de pensamento, traçam estratégias, exercitam primeiramente o pensamento criativo para depois aplicarem uma reflexão mais crítica sobre as etapas do projeto e sobre o produto final. O conhecimento relativo à língua é construído por meio dos conteúdos estudados, pelo processo de *scaffolding*<sup>15</sup> e pela formulação de regras a partir de exemplos de uso das estruturas linguísticas.

---

<sup>15</sup> *Scaffolding*: este termo é oriundo do inglês e significa “andaime”. O processo de *scaffolding* consiste em oferecer uma estrutura linguística (de suporte) para que o falante consiga desempenhar tarefas a partir do que lhe é fornecido.

Outra metodologia que foi base para o desenvolvimento dos planos de aula foi a Pedagogia dos Multiletramentos. Um grupo de educadores e pesquisadores preocupados com a presença de tecnologias, bem como novos processos comunicativos envolvendo uma diversidade de mídias escreveu um manifesto (*New London Group*, 1996) afirmando que o conceito de Literacia (*Literacy*) deveria ser ampliado para além dos processos envolvidos na leitura e produção de textos, incluindo, dessa forma, a diversidade cultural e linguística e o desenvolvimento do letramento crítico a partir de textos em diferentes modalidades.

Nessa proposta pedagógica os estudantes são vistos como *designers* de sua própria aprendizagem, pois são levados a levantar hipóteses, estabelecer trajetórias de aprendizagem, estabelecer conclusões e elaborarem um produto que reflita as transposições teóricas feitas em sala de aula e também fora dela. Em sua tese de doutorado, Silva (2020) propõe que o ensino de línguas não emergja dos conteúdos propostos nas ementas ou dos índices dos livros didáticos, mas de uma construção dialogada com estudantes, considerando a realidade social que os circunda, bem como as experiências vividas em sala de aula. A partir dessa construção dialogada também são traçados os objetivos linguísticos necessários para que estudantes possam compreender e produzir sentido em seus textos.

As três linhas metodológicas utilizadas como base para o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, dos planos de aula partem de uma visão de língua não mais como ferramenta para a comunicação, mas como ferramenta para o agenciamento crítico e a produção de sentidos que vão além dos textos pedagógicos presentes nos livros didáticos ou das perguntas de compreensão textual que se limitam a checagem de informações e o reconhecimento de itens gramaticais (DUBOC 2012). Além disso, os caminhos propostos tentam preencher as lacunas da abordagem comunicativa, principalmente no que tange à possibilidade de se trabalhar com contextos menos controlados e a expansão de sentidos pré-estabelecidos em livros didáticos, por exemplo.

As pesquisas sobre o desenvolvimento de materiais didáticos e recursos pedagógicos para serem utilizados na sala de aula de língua estrangeira/adicional tem aumentado nos últimos anos devido à criação de programas de ensino de línguas para a esfera da educação pública (VETROMILLE-CASTRO; LOPES, 2016) e ao aumento de abordagens que tem como base norteadora as metodologias ativas lideradas por práticas de aprendizagem/ensino híbrido (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Além disso, o ano de 2020 foi marcado pela deflagração da pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde, levando escolas, professores e alunos a se reinventarem para que o conhecimento continuasse a chegar aos estudantes regularmente matriculados nas instituições de ensino. Muitos professores brasileiros tiveram de buscar algum tipo de capacitação para trabalhar com plataformas de ensino remoto, games, plataformas de vídeo, gravação de aulas e transmissão síncrona de aulas e palestras.

O livro didático impresso ou a folha de atividades que antes eram utilizados na sala de aula presencial tiveram de ser substituídos ou incrementados por atividades e materiais criados por professores por meio de recursos já existentes ou por iniciativas de autoria. Em um primeiro momento, a responsabilidade de se criar atividades pode pesar sobre os ombros dos professores, muitas vezes, sobrecarregados com o planejamento e correção de trabalhos. Contudo, Leffa et. al (2019), em seu artigo sobre o prazer da autoria de materiais didáticos, relata a satisfação de professores de línguas ao produzir e testar os materiais através da plataforma ELO – Ensino de Línguas Online<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> ELO – Ensino de Línguas Online, disponível em <https://elo.pro.br/cloud> Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

Os resultados desse estudo sugerem que o ensino de línguas com o suporte de tecnologias requer o desenvolvimento de novas competências por parte dos professores. Além das competências que podem ser agregadas, esse processo de criação propicia ao professor o contentamento de exercer a posição de professor autor e de ampliar sua atuação pedagógica para além do momento presencial em sala de aula.

A colaboração entre pares permite o exercício da autoria, da curadoria de materiais e a elaboração de práticas situadas, isto é, de práticas baseadas no contexto vigente e carregadas de sentido para aqueles que participam de tais contextos. Além disso, esse movimento de planejamento, desenvolvimento e reflexão sobre os planos de aula caracterizam uma formação continuada entre os pares (NÓVOA, 2002) que contribui para o incremento no fazer pedagógico dos docentes, superando a formação puramente técnica.

### Considerações finais

O protótipo aqui apresentado foi construído a partir das reflexões de duas estudantes acerca do contexto bilíngue de ensino, das metodologias ativas, da intencionalidade pedagógica envolvida na escolha de recursos tecnológicos a serem usados em sala de aula e da possibilidade de exercer a autoria na criação de planos de aula consoantes à BNCC e que contemplem a ideia de que conteúdo e língua(s) sejam trabalhados de forma integrada. A reflexão não termina na publicação dos planos no site deste projeto, mas continuam a partir da prática dessas aulas e de novas leituras que encontraremos pela frente. Ademais, estamos cientes de que a educação bilíngue no Brasil está dando seus primeiros passos, conforme as palavras de Brentano e Finger (2020, p. 01): “*tem se constatado um aumento significativo no número de escolas que oferecem programas ou currículos bilíngues, principalmente na rede privada de ensino e prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”. Dessa maneira, esperamos contribuir com os professores envolvidos com o ensino bilíngue, apontando maneiras de abordar alguns conteúdos de áreas mais específicas, por meio de planos de aula disponíveis na *web*.

Sabemos que o maior desafio em relação à adoção de metodologias diferenciadas das práticas que se desenvolvia comumente sob o guarda-chuva da CLT (*Communicative Language Teaching*) ainda reside na formação continuada do professor de língua adicional que precisa de leituras, de práticas com essas abordagens/metodologias, de práticas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de momentos de fórum para que se troquem ideias com outros professores engajados com a educação bilíngue.

Assim, ideias e boas práticas poderão ser difundidas, bem como políticas educacionais linguísticas poderão ser pensadas para a Educação Bilíngue no Brasil, hoje bastante limitada a contextos mais privilegiados.

### Referências bibliográficas

- BACICH, L; NETO, A; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRENTANO, Luciana de S.; FINGER, Ingrid. Bilingüidade e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, v. 13, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/37528> Acesso em: 03 de janeiro de 2023
- CAZDEN, C. et al. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard International Review**, v. 66, n.1, p. 60-92, Spring, 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf) > Acesso em: 13 set 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: an introduction to the Pedagogies of Multiliteracies. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **A Pedagogy of Multiliteracies: learning by design**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p.1 – 36.

COSCARRELLI, Carla; RIBEIRO, Ana. **Multiliteracy in Brazilian schools: present and future**, 2023. Disponível em: <https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/multiliteracy-in-brazilian-schools-present-and-future/> Acesso em: 03 de janeiro

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, 2012.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. . O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 267-297.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

SILVA, Tiago. **Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto da educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translúgido**. Tese de doutorado do Programa de Letras do Instituto de Linguagens da Unicamp, 2020.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; LOPES, Juarez. Collaboration and EFL teacher education in the design of pedagogic materials. In: FINARDI, K. (org.) **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel International: 2016.

VIAN Jr., O., & ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Raído*, 14(36), 216–232, 2020.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## ANÁLISE DOCUMENTAL DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Luana Andrade Dalmolin Dourado<sup>17</sup>

### Resumo

O ensino de Língua Portuguesa, foco de debates teórico-metodológicos, segue diretrizes de diferentes documentos, como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o Ensino Fundamental II no Rio Grande do Sul. Este artigo analisa o RCG em um estudo documental sob a perspectiva dialógica, mostrando suas aproximações com a BNCC, dado que ambos são fundamentados na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Observou-se que o RCG apresenta lacunas em termos de discussões teóricas para o professor, pois, embora tenha o texto como central no ensino, não há detalhamento dos eixos nos quais é mobilizado.

**Palavras-chave:** Referencial Curricular Gaúcho. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Portuguesa.

### Abstract

Portuguese language teaching, focus of constant teoretical-methodological debates, follow guidelines of different documents, such as the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Curricular Referential of Rio Grande do Sul (RCG), the latter focusing on Middle School in the state of Rio Grande do Sul. This article analyzes the RCG in a documentary study from a dialogical perspective, and highlights the similarities with BNCC, as both of them are grounded on an enunciative-discursive perspective. It was observed that RCG shows gaps considering the theoretical discussions for teachers, as, while it has the text as central in teaching, there is no detailing in axes through which texts are mobilized.<sup>4</sup>

**Keywords:** Curricular Referential of Rio Grande do Sul. National Common Core Curriculum. Portuguese language teaching.

---

<sup>17</sup> Doutoranda em Linguística (UFSC). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de língua portuguesa da rede pública municipal e estadual de ensino, com foco em produção de texto.

## Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido amplamente debatido e é regulamentado por diversos documentos, tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal. Um desses documentos consiste no Referencial Curricular Gaúcho (doravante RCG), que estabelece as principais diretrizes para os professores no estado do Rio Grande do Sul.

O referido documento foi criado no ano de 2018 em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). As discussões para implementação das diretrizes do documento contaram com a colaboração de cerca de 120 mil pessoas ao longo do ano de 2018 e, a partir de 2019, entrou em vigência em todas as escolas gaúchas. As mudanças, que seguem as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), valem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Rio Grande do Sul, 2018). O RCG, portanto, constitui um importante documento para a parametrização do ensino do estado do Rio Grande do Sul.

À luz das considerações apresentadas, o presente artigo objetiva desenvolver uma análise documental do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), considerando as práticas de linguagem delineadas para o Ensino Fundamental II. Para tanto, tomamos por base especificamente os dizeres do RCG envolvendo as práticas de linguagem para esse nível de ensino, em diálogo com as teorias de Bakhtin e o Círculo e seus interlocutores contemporâneos, assim como as aproximações que o documento estabelece com a BNCC.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, é apresentada uma breve descrição do RCG, assim como são detalhados os percursos metodológicos para seu estudo. Na seção 3, desenvolvemos nossa proposta de análise e, na seção seguinte, apresentamos nossas considerações finais.

## Referencial curricular gaúcho: apresentação do documento e percurso metodológico

O RCG é o documento norteador do currículo nas escolas gaúchas para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Em vigor desde o ano de 2019 e organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o material é ancorado nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e dialoga com este documento nas suas orientações.

A organização do documento é feita em seis **cadernos pedagógicos**. O primeiro deles compreende a apresentação do currículo para a Educação Infantil, seguindo para as demais áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Rio Grande do Sul, 2018). Em termos de estrutura, o RCG está organizado em 817 páginas, 8 sessões e 4 componentes curriculares.

Cada caderno contém uma apresentação sobre o material, como ele foi construído, bem como a explicação do regime de colaboração e cooperação da sua construção – previstos também nos Planos Nacional e Estadual de Educação<sup>18</sup>. Todos possuem a mesma introdução e, na sequência, a mesma explanação de como nasceram as ideias de construção do documento e as identidades do Rio Grande do Sul.

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://educacao.rs.gov.br/referencial-curricular-gaucha-e-homologado-e-implementacao-inicia-em-2019#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20mais,Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(Uncme\)](https://educacao.rs.gov.br/referencial-curricular-gaucha-e-homologado-e-implementacao-inicia-em-2019#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20mais,Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(Uncme).). Acesso em: 24 jan. 2024.

A partir disso, e diferentemente da BNCC, apresenta-se a estrutura distribuída em *princípios orientadores*, que são: (i) concepções (educação, aprendizagem, educação e formação de sujeitos no contexto escolar, currículo, competências gerais da BNCC interdisciplinaridade educação integral, ciência e tecnologia, avaliação, formação continuada dos profissionais da educação); (ii) modalidades de ensino; (iii) temas contemporâneos e, por fim, (iv) o caderno a ser investigado – no nosso caso: Linguagens. Vejamos a figura abaixo extraída do RCG:

Figura 1 – Sumário do RCG

Sumário	
APRESENTAÇÃO .....	14
O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL .....	14
INTRODUÇÃO .....	17
O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: COMO NASCEM AS IDEIAS? .....	17
RIO GRANDE DO SUL: IDENTIDADES .....	20
ESTRUTURA DO DOCUMENTO .....	22
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DOCUMENTO .....	22
1. CONCEPÇÕES .....	22
1.1 Educação .....	22
1.2 Aprendizagem .....	23
1.3 Educação e formação de sujeitos no contexto escolar .....	24
1.4 Currículo .....	26
1.5 Competências Gerais da Base .....	28
1.6 Interdisciplinaridade .....	30
1.7 Educação Integral .....	31
1.8 Ciência e Tecnologia Aplicadas à Educação do Século XXI .....	32
1.9 Avaliação .....	33
1.10 Formação Continuada dos profissionais da educação .....	35
2. MODALIDADES DE ENSINO .....	36
2.1 Educação Especial .....	36
2.2 Educação de Jovens e Adultos .....	38
2.3 Educação do Campo .....	40
2.4 Educação Escolar Indígena .....	42
2.5 Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola .....	43
3. TEMAS CONTEMPORÂNEOS .....	46
4. LINGUAGENS .....	49
5. ARTE .....	52
5.1 Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental .....	55
6. EDUCAÇÃO FÍSICA .....	109
7. LÍNGUA INGLESA .....	153
7.1 Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental .....	157
8. LÍNGUA PORTUGUESA .....	194
8.1 Competências específicas da língua portuguesa para o ensino fundamental .....	197



Fonte: Sumário do caderno de Linguagens (RCG, 2018). Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Neste trabalho, nosso objeto de análise consiste no caderno de Linguagens, especificamente as orientações para o ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica para o Ensino Fundamental II.

Em termos metodológicos, para o presente estudo, desenvolvemos uma análise documental. Consoante com Ludke e André (2022), a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações já obtidas em outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema. Já para Triviños (2017), a análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-textos, etc.

Em consonância, Cellard (2014, p.295) afirma que “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador das ciências sociais”, já que, através dele, pode-se fazer um resgate não só a um passado remoto, mas também a um acontecimento recente. Além disso, “podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (Ludke; André, 2022, p. 45).

Para o desenvolvimento da análise documental, seguimos três etapas de análise, conforme proposto por Jorge Cruz (2022). Iniciamos pela pré-análise – momento em que selecionamos o material que será trabalhado –; em seguida, realizamos a exploração do material através do seu estudo e, por fim, procedemos ao tratamento dos resultados, orientado pelo referencial teórico escolhido, que consiste nos estudos dialógicos da linguagem. No quadro a seguir, detalhamos as respectivas fases de análise seguidas:

**Quadro - Fases e procedimentos da análise documental**

<b>Fases da análise documental</b>	<b>Procedimentos</b>
Pré-análise	- Leitura do documento como um todo e seleção do caderno; - Exame superficial ( <i>skimming</i> ): leitura ampla e geral do documento, identificando partes de interessantes à pesquisa, a partir dos termos <i>práticas de linguagem</i> .
Exploração do material	- Exame minucioso (leitura): repetidas leituras, sobretudo do caderno, que constitui nosso o nosso objeto de análise; - Identificação das palavras-chave em relação ao tema do estudo; - Escrita de paráfrases das partes mais importantes.
Tratamento dos resultados	- Síntese do material analisado; - Interpretação a partir das inferências considerando a questão da pesquisa.

Fonte: Jorge Cruz (2022, p. 175. Adaptado pelos autores).

Após a apresentação do documento e dos procedimentos metodológicos empregados no presente estudo, passamos, na seção seguinte, para o desenvolvimento de nosso percurso analítico.

### **Referencial curricular gaúcho e o ensino de LP nos anos finais do Ensino Fundamental II: um percurso analítico**

A presente seção tem como propósito desenvolver um percurso analítico do Referencial Curricular Gaúcho considerando as práticas de linguagem delineadas no documento. Para tanto, tomamos como fundamento os escritos do Círculo de Bakhtin e seus interlocutores contemporâneos, assim como as considerações da BNCC, uma vez que aquele documento toma por base as diretrizes deste enquanto documento norteador.

No que se refere à área de Linguagens, o RCG traz como ponto relevante o desenvolvimento da competência comunicativa, de maneira que o estudante seja capaz de agenciar diferentes recursos linguísticos para distintas manifestações de linguagem. Nesta discussão, é apresentado o termo “campos da atividade humana”, que dialoga com a expressão usada por Bakhtin e o Círculo. Isso porque Bakhtin (2011 [1979]) afirma que sempre interagimos em campos da atividade que, por sua vez, apresentam determinadas formas de dizer e de agir socialmente, que estão relativamente estabilizadas e são denominadas gêneros do discurso. Sendo assim, é possível afirmar que o documento prioriza a interação, a relação com o outro como constitutiva do sujeito, diferentemente de uma concepção de língua que a compreenda como sistema linguístico abstrato (objetivismo abstrato) ou que tenha fonte da enunciação unicamente interior, sendo a enunciação a expressão desse pensamento (subjetivismo individualista) (Bakhtin/Volochínov, 2009 [1929]). No excerto a seguir, é possível observar como tais dizeres são discursivizados no RCG:

A área de Linguagens propõe o desenvolvimento do processo de socialização e comunicação entre os diferentes campos da atividade humana, auxiliando-nos no uso de recursos favoráveis para a manifestação dos diferentes tipos de linguagem. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (p. 50)

Em convergência, as considerações acerca do componente Língua Portuguesa abordam novamente a questão das práticas inseridas em diferentes campos da atividade humana, reverberações dos dizeres de Bakhtin (2011 [1979]).

Em adição, a língua é entendida como tal somente na interação verbal, de maneira que não pode ser desvinculada do seu contexto de produção (Bakhtin/Volochinov, 2009 [1929]). Se desvincularmos a língua dessas condições, ou seja, do extralinguístico, deixamos de ter um enunciado e passamos a ter apenas uma oração. Bakhtin (2011 [1979]) diferencia o enunciado da oração quando afirma que o primeiro é atravessado por fatores como a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade específica do enunciado e a expressividade.

O primeiro elemento diz respeito à possibilidade de passagem da palavra ao outro, isto é, da tomada da palavra por parte do outro, uma vez que todo enunciado estabelece elos com outros enunciados. O segundo elemento está relacionado ao primeiro e diz respeito à relativa finalização do enunciado. É relativa, pois nenhum enunciado finaliza a interação por si mesma, pois sempre há a possibilidade de resposta do outro, de maneira que, para que isso aconteça, é necessária uma determinada conclusão, a qual deve ser percebida pelo interlocutor. A expressividade, por sua vez, consiste na relação emocionalmente valorativa entre o sujeito e o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado. Todo enunciado carrega o elemento expressivo, uma vez que não existe enunciado neutro. Diferentemente do enunciado, a oração é finalizada e acabada, sem diálogo com outras orações.

Diante disso, é possível observar que o documento busca oferecer ao professor a possibilidade de proporcionar ao estudante do Ensino Fundamental II a interação em diferentes situações sociais que possibilitem o uso da língua de forma real, significativa e concreta, e não de maneira artificializada e com fins unicamente voltados para o estudo das estruturas gramaticais, mas sim em favor das práticas sociais. Entender que a interação só se dá por meio de enunciados proporciona a compreensão de que o estudo da língua de maneira descontextualizada, fora das condições de enunciação, não converge com a perspectiva enunciativo-discursiva, conforme é dito no RCG (2018):

O componente Língua Portuguesa integra a Área de Linguagens e tem como proposta levar os alunos a aprendizagens relacionadas à ampliação da participação em práticas inseridas nos mais diversos campos da atividade humana. Para tanto, concebe a língua como uma forma de interação humana, por meio da qual se considera o contexto comunicativo. (p. 195)

Conforme apresentado na seção 2, o RCG dialoga diretamente com a BNCC, de maneira que as competências apresentadas neste são reproduzidas no primeiro. Nestes dizeres, o RCG estabelece aproximações com a BNCC ao evidenciar seu fundamento teórico, ou seja, a perspectiva enunciativo-discursiva. Sendo assim, o RCG e a BNCC deixam claros seus fundamentos teóricos a seguir, respectivamente:

A partir da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida anteriormente em outros documentos orientadores, considerando as práticas contemporâneas da linguagem, o texto é compreendido como o centro da unidade de trabalho (p. 195).

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] (Brasil, 2018, p. 67).

Outro fator que permeia o documento consiste na centralidade do texto para o trabalho docente no componente curricular de Língua Portuguesa. Tais dizeres do RCG reverberam as considerações de Bakhtin (2011 [1979]) quando o autor traz que o texto permeia todas as atividades humanas e, para ser considerado como tal, tem um sujeito, um autor, de maneira que são dois os fatores que determinam o texto enquanto tal: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto.

O primeiro diz respeito à intenção comunicativa do sujeito, ao seu projeto de dizer, que sempre responde a alguém, a um outro texto, e o segundo se refere à realização desse projeto, que se dá sempre de maneira mediada por um gênero discursivo, outro conceito importante para o Círculo e que permeia o RCG. Conforme o excerto a seguir, é possível observar um enfoque no texto como objeto de ensino e centro das atividades:

No Ensino Fundamental, o texto, em seus diversos formatos, torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, demandando um trabalho mais amplo do que decifrar códigos e aplicar regras gramaticais de maneiras descontextualizadas. (p. 195)

Essas considerações dialogam com Geraldí (1984) quando o autor ressalta a centralidade do texto nas aulas de maneira articulada às chamadas unidades básicas de ensino, denominadas no documento de eixos organizadores, que são Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Assim traz o RCG:

O componente está estruturado em quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Ao colocar o texto como centro do processo de ensino e aprendizagem, devemos considerá-lo em situações enunciativas concretas. (p. 196)

No entanto, o RCG não apresenta mais informações acerca dos referidos eixos, de maneira que fica restrito apenas à sua menção e, em seguida, direciona a discussão para a centralidade do texto no documento. Entendemos que tal fato consiste na atuação de forças centrípetas (Bakhtin, 2014 [1975]), isto é, centralizadoras, no documento, posto que a falta de aprofundamento nessas considerações permite entendimentos múltiplos, convergentes ou divergentes, do que é de fato proposto nessas discussões.

Sendo assim, diante da inexistência de maior aprofundamento nas considerações acerca dos eixos de ensino, buscaremos nossas referências na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dado que esse documento constitui a base para aquele, como já afirmado. O eixo **Oralidade** compreende as práticas envolvendo a linguagem oral, que pode dar conta do contato face a face ou não. Dá conta de diversos gêneros da oralidade e se propõe a abordar a produção e compreensão, suas condições, assim como a relação entre fala e escrita, por meio do trabalho com diferentes gêneros orais (Brasil, 2018).

O Eixo **Leitura/Escuta** envolve práticas de linguagem a partir da interação do sujeito com diferentes possibilidades de texto, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos, para diferentes finalidades. São propostas diferentes dimensões articuladas ao uso e reflexão, como condições de produção de texto, dialogicidade entre textos, reconstrução dos fatores da textualidade, leitura crítica e análise dos efeitos de sentido, estratégias de leitura e adesão a essas práticas (Brasil, 2018).

O Eixo **Produção de Textos** “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76), sendo tais práticas mediadas por diferentes gêneros discursivos. Ao mesmo tempo, são sugeridas as seguintes dimensões: estudo das condições de produção, dialogia e relação entre os textos, alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e estratégias de produção (Brasil, 2018).

Por fim, é apresentado o Eixo da **Análise Linguística/Semiótica** dá conta de procedimentos e estratégias (meta)cognitivas que envolvem a análise consciente de diferentes fatores linguísticos de maneira articulada aos demais eixos. Dão conta de dimensões como a fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, bem como elementos notacionais da escrita. Além disso, o documento ressalta que os conhecimentos linguísticos mobilizados operam em todos os campos da atividade (Brasil, 2018).

Essas considerações demonstram um movimento de afastamento do ensino tradicional focado unicamente na gramática, isto é, constituem forças centrífugas (Bakhtin, 2014 [1975]) como movimento de se deslocar de um ensino gramatical, posto que ressignificam essa proposta. Em outros termos, a proposta de ensino de Língua Portuguesa ancorado nos eixos propostos constitui um movimento de afastamento de um ensino pautado na metalinguagem, em favor do uso e da reflexão, tanto na BNCC quanto no RCG, que menciona os referidos eixos. Isso pode ser ratificado a partir dos seguintes dizeres presentes no RCG:

A finalidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa é permitir e incentivar o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua e as múltiplas linguagens em variadas atividades humanas, contemplando também a cultura digital, imbricada na questão dos multiletramentos. (p. 195-196).

Isto é, o ensino está pautado no desenvolvimento crítico e reflexivo, pensando no estudo com enfoque no uso, de maneira que possam circular nas mais diferentes esferas/campos da atividade. A finalidade do ensino, portanto, diferentemente de uma perspectiva tradicional, seria proporcionar aos estudantes os conhecimentos e habilidades para o uso da língua considerando diferentes propósitos comunicativos e condições de interação. O documento se localiza no viés da mudança, na proposta de ressignificar o ensino, de maneira dialógica com a BNCC.

No entanto, podemos observar que faltam dizeres no RCG que ratifiquem esse posicionamento para além daqueles já analisados e que reverberam a BNCC, na medida em que as competências específicas do componente de Língua Portuguesa constituem um recorte da BNCC, sem discussões que aprofundem esse posicionamento. Ao mesmo tempo, não são apresentados detalhamentos acerca de cada eixo de ensino separadamente, de maneira que a discussão se mostra pouco aprofundada e sem detalhamento do que se espera que seja trabalhado a cada ano. Cabe ao professor buscar esses referenciais em outros documentos, conforme feito nesta pesquisa, na qual buscamos as discussões acerca de cada eixo na própria BNCC.

Em suma, é possível observar que o documento se localiza no viés da mudança, da ressignificação do ensino tradicional na medida em que adota uma perspectiva de língua enunciativo-discursiva, assim como a BNCC. Entretanto, não traz de maneira aprofundada as discussões que ratifiquem esse posicionamento e que fundamentem de maneira consistente a prática do professor da área de Linguagens, o que proporciona lacunas em considerações importantes para um ensino que se ancore nas práticas de linguagem.

Após a análise documental do Referencial Curricular Gaúcho, passemos para as considerações finais.

## Considerações finais

A partir das análises desenvolvidas na presente pesquisa, é possível entendermos que o Referencial Curricular Gaúcho se insere em uma perspectiva de mudança de ensino, que dá conta das diferentes práticas de linguagem em diversos campos da atividade humana. Assim, proporciona aos estudantes a possibilidade de circular em campos distintos, de interagir de maneira habilidosa nas diversas situações interativas. Isso porque o ensino se ancora na perspectiva enunciativo-discursiva, com enfoque na língua em uso.

Para tanto, o documento traz dizeres que ratificam esse posicionamento, uma vez que o ensino deve dar centralidade ao texto, de maneira que as vivências em sala de aula sejam mediadas por textos autênticos e concretos. Tais vivências, por sua vez, devem se ancorar nos eixos de Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Entretanto, a partir da análise desenvolvida, entendemos ser necessário um aprofundamento das discussões empreendidas no RCG de maneira a deixar claros para o professor da área de Linguagens os fundamentos dessa prática a partir de reflexões teóricas mais aprofundadas e consistentes, que sejam convergentes com o referencial teórico proposto e contribuam de maneira consistente para a prática docente.

Por fim, ressaltamos que o presente estudo não esgota as possibilidades de análise do caderno de Linguagens do referido documento, consistindo em uma das possibilidades de estudo à luz de uma perspectiva dialógica e conforme a abordagem documental. Ao mesmo tempo, traz contribuições para as reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa especialmente no Ensino Fundamental II.

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. ET AL. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes: 2008.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- JORGE CRUZ, J. **A heterodiscursividade constitutiva do Programa Conectando Saberes do IFSC**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Linguagens. Porto Alegre Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1, p. 194-816.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## “WINNIE THE WITCH” E “CAT IN THE RAIN”: O VÍDEO E O AUDIOBOOK COMO MÍDIAS QUE POTENCIALIZAM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM LITERATURA

Maeles Carla Geisler<sup>19</sup>  
Sandro Lauri da Silva Galarça<sup>20</sup>  
Amanda Vieira<sup>21</sup>

### Resumo

O ensino de língua inglesa tornou-se obrigatória na educação básica no Brasil dada a relevância dessa língua como língua de comunicação internacional, como status de língua franca. (Anjos, 2019). Este artigo é um relato de experiência de ensino de língua inglesa com textos literários mediados por mídias, o *audiobook* e o vídeo disponíveis na plataforma do YouTube e que foram disponibilizados por consumidores que igualmente são produtores de mídias (Jenkins, 2009). As aulas foram ministradas no estágio de graduação em Letras com habilitação em língua inglesa propondo uso das tecnologias com mídias na aprendizagem da história infanto-juvenil “*Winnie the Witch*” de Valerie Thomas e Korky Paul e do conto “*Cat in the Rain*” de Ernest Hemingway. Em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a qual se baseia no desenvolvimento integral do estudante como cidadão crítico e participativo na esfera social e política, esta pesquisa apresenta a literatura como potencial na elaboração do pensamento crítico, na aprendizagem da língua inglesa e de que forma a inserção de conteúdos disponíveis nas plataformas digitais potencializam e dinamizam as aulas (Belloni, 2009) de língua inglesa com textos literários.

**Palavras-chave:** Mídias na educação. ensino de língua inglesa. ensino de literatura

### Abstract

The teaching of English became compulsory in basic education in Brazil in 1996 given the relevance of this language as a language of international communication, with lingua franca status (Anjos, 2019). This article is a report on an experience of teaching English with literary texts mediated by media, the audiobook and video available on the YouTube platform and made available by consumers who are also media producers (Jenkins, 2009). The classes were taught as part of an undergraduate course in English Language, proposing the use of media technologies in the learning of the children's story "Winnie the Witch" by Valerie Thomas and Korky Paul and the short story "Cat in the Rain" by Ernest Hemingway. In line with the BNCC (National Common Curricular Base), which is based on the integral development of the student as a critical and participatory citizen in the social and political sphere, this research presents literature as a potential in the development of critical thinking, in the learning of the English language and how the insertion of content available on digital platforms enhances and dynamizes classes (Belloni, 2009) in the English language with literary texts.

**Keywords:** Media in education. English language teaching. literature teaching

---

<sup>19</sup> Mestranda em Educação na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau - 2024/2026) e membra do grupo de pesquisa Comunicação e Educação Midiática. Professora de Língua Inglesa na Educação Básica atuando no Ensino Médio em Blumenau/SC.

<sup>20</sup> Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor na Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB e na Associação Educacional Bom Jesus/Ielusc. Coordenador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da FURB (NEAB/FURB) no CNPq. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros (CONNEABS).

<sup>21</sup> Especialista em Literatura Brasileira. Graduação em Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Experiência nas áreas de Linguística e Educação, com enfoque na educação básica, em práticas de leitura e escrita, com línguas, com literatura e ensino e aprendizagem na área das linguagens.

## Introdução

Com a globalização e a expansão do inglês pelos meios digitais para todos os territórios a língua consolidou-se como língua internacional de comunicação sendo considerada uma língua franca (Anjos, 2019). Pode-se atribuir a esse status dentre os outros fatores “à posição hegemônica dos Estados Unidos, com o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista” (Siqueira, 2011, p. 334 apud Cruz; Ladeira; Silva, 2018). A educação básica no Brasil de acordo com a nova LDB (9.394/96) tem como componente curricular obrigatório o ensino da língua estrangeira inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental II se estendendo ao ensino médio. Ao período que antecede 1996 a língua era opcional disputando com outras línguas estrangeiras como alemão, espanhol, francês e italiano.

Com inserção da língua inglesa no currículo obrigatório da educação básica o documento oficial da BNCC (Base Comum Curricular) de 2017 formulou as diretrizes e as concepções de aprendizagem desse componente curricular que mediante as transformações das funções desta língua no cenário mundial de língua franca estabelece o foco na “função social e política do inglês” (p. 241) o que

desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, as culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 242).

Esse caráter respeita as diferentes variantes linguísticas considerando todas elas legítimas, se desvincula da concepção eurocêntrica da língua e apresenta o componente curricular de língua inglesa sendo também responsável na formação cidadã crítica dos discentes ligando intrinsecamente as dimensões “políticas e pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 241).

É nesse território de premissa formativa da educação que as aulas de estágio foram planejadas percebendo a relevância da literatura como objeto de estudo e as mídias digitais como o *audiobook* e o vídeo para mediar a compreensão linguística e as práticas de “*listening*” e dinamizar as práticas de “*reading*” com textos literários. Alguns dos conteúdos da plataforma do *YouTube* são disponibilizados por consumidores de mídias que igualmente são produtores, que de acordo com Jenkins (2008, p. 203) “iria ocorrer como consequência inevitável da revolução digital: a tecnologia colocaria nas mãos de pessoas comuns [...] ferramentas de baixo custo e fáceis de usar”. Os links utilizados podem ser baixados gratuitamente o que facilita o manuseio por parte do educador.

Nesta pesquisa é feito um diálogo entre as práticas de intervenção e os pressupostos de teóricos de Maria Luiza Belloni (2009), Henry Jenkins (2008), Antonio Candido (2012) e Paulo Freire (2009) entre outros investigadores no campo da educação e do ensino da língua inglesa como segunda língua. No primeiro momento são apresentadas as escolas com as respectivas aulas e sequências didáticas aplicadas. A seguir, entrelaçamos as abordagens teóricas e as aprendizagens dos estudantes no intuito de relacionar a relevância das mídias na aprendizagem da língua inglesa com literatura e de que forma a inserção de conteúdos disponíveis nas plataformas digitais potencializam e dinamizam as aulas. Na última parte são pontoadas as considerações finais da experiência.

## A intervenção no ensino fundamental

Os cursos de graduação com licenciaturas integram em seus currículos o período de estágio supervisionado a qual compreendem aulas de observação e de intervenção. Esta experiência ocorreu no decorrer do ano de 2022 como parte do curso de graduação de Letras – Inglês.

No ensino fundamental anos finais ocorreu a primeira aplicação de aulas compreendendo o oitavo e nono ano na Escola de Educação Básica Dr. Max Tavares, uma escola estadual da cidade de Blumenau. Para ambas as turmas foram elaboradas sequências didáticas de 6 aulas com o conto infantil “*Winnie the Witch*” de Valerie Thomas (autor) Korky Paul (ilustrador) diferenciando-se nas atividades propostas com a história.

No 8º ano, as competências “*listening*” e “*reading*” foram desenvolvidas na primeira aula. Os alunos assistiram ao vídeo da história sem legendas num primeiro momento e depois, com o texto em mãos, assistiram novamente ao vídeo com legendas em inglês. O vídeo é muito didático, mostrando os objetos e as ações das personagens de forma que os alunos compreendam toda a história sem necessidade de tradução associando as imagens às palavras na língua inglesa. Os alunos apreciaram a história fazendo comentários e respondendo às perguntas que eram feitas em inglês e português respectivamente. Nas atividades de compreensão de texto, a maior parte dos alunos tiveram facilidade, apenas alguns precisaram de ajuda. Na segunda e terceira aulas, abordou-se as preposições de lugar, primeiro a explicação com exemplos da história e depois atividades com as personagens e as preposições. A competência de “*writing*” foi desenvolvida com a construção de frases utilizando os personagens da história *Winnie* e *Wilbur*.

As aulas com o 9º ano foram mais desafiantes, a turma foi mais participativa com a história a partir da segunda aula, embora tenha havido comentários na primeira aula sobre bullying (se referindo a uma cena do Wilbur na árvore). As atividades de interpretação foram as mesmas do 8º ano e esta turma embora um ano a frente da outra, teve mais dificuldade em compreender a história. O processo inicial foi o mesmo da outra turma, primeiro assistiram ao vídeo sem legendas e depois com legendas em inglês.

Nas aulas seguintes, trabalhou-se na compreensão do verbo modal “*Can*” nas formas afirmativa, negativa e interrogativa como capacidade, pedido e permissão. Após a explicação com exemplos e uma tabela gramatical, os alunos fizeram uma atividade de “*speaking*”, perguntando aos colegas sobre algumas competências que possuem (sugeriu-se uma lista de competências para formar as perguntas). Para terminar, fizeram atividades em pares, como retirar frases da história com o verbo modal, escrever frases com as personagens e indicar se a frase se referia a uma capacidade, pedido ou permissão. As três lições abrangeram as quatro competências “*listening, speaking, reading, and writing*”.

Enfrentar as adversidades na sala de aula é importante para ser maleável. Há muitas diferenças de uma turma para outra e a mesma planificação exige, por vezes, adaptações. Percebe-se que é na experiência que se desenvolve mais conhecimento, e é nesse processo que surgem questões para possíveis pesquisas e estudos posteriores. Ensinar inglês através da literatura é um caminho possível considerando a riqueza que as histórias nos trazem que vão além da linguística como a imaginação, a emoção e um universo que por vezes está mais ligado aos sentidos do que a razão.

## **A intervenção no ensino médio**

No sétimo semestre, o terceiro estágio foi realizado em Pomerode na escola EEB Presidente Prudente de Moraes e as turmas selecionadas foram do segundo e terceiro ano do ensino médio. Novamente o texto literário entra em cena em sala de aula com o conto “*Cat in the Rain*” de Ernest Hemingway. Foram 12 aulas de inglês ministradas com textos literários como suporte principal e vídeos sobre os contos como ferramenta auxiliar. Elaborou-se uma sequência didática de 6 aulas para as duas turmas com uma breve introdução aos gêneros literários, uma biografia de Ernest Hemingway, uma definição do gênero conto, o texto da história e as atividades de interpretação e de finalização da sequência.

Das aulas a que teve maior participação e interesse por parte dos alunos foi a atividade de conversação. Nesta atividade os alunos compartilharam das suas preferências de leitura e de cinema. A primeira aula foi uma introdução aos gêneros literários da língua inglesa. Os alunos repartiram uns com os outros sobre o gênero que mais lhes interessava. Os gêneros mencionados foram romances, contos de fadas, história em quadrinhos e Mangás. A segunda aula foi a aula de conversação mencionada no parágrafo anterior. A terceira aula foi a leitura da biografia de Ernest Hemingway e a definição sobre o gênero conto. Cada aluno leu uma frase e percebeu-se que eles estavam habituados a ler textos em língua inglesa em sala de aula. Isso tornou a aula mais dinâmica e participativa.

Na quarta aula, os alunos ouviram o *audiobook* do conto antes de lerem o texto “*Cat in the rain*” de Hemingway para a prática de “*listening*”. Fizeram uma atividade em que escreveram as palavras que ouviram e compartilharam-nas na aula após o áudio. Em seguida, receberam o texto para ler e destacar as palavras ou expressões que já conheciam. O trabalho de casa consistia em terminar a leitura, tentar compreender o texto com as palavras destacadas e traduzir as palavras desconhecidas.

Na quinta aula, os alunos assistiram dois vídeos sobre o conto para que pudessem compreender a história através das imagens, houve uma conversa sobre o que compreenderam da história e foi feita a tradução e interpretação do texto. Foram abordados vários pontos da história, incluindo a época em que foi escrita, o período em que o autor a escreveu para pensar no contexto histórico, entre outras observações. Na sexta e última aula, para finalizar a sequência didática, os alunos fizeram um teste com consulta que incluía questões sobre a interpretação do texto de “*Cat in the Rain*”. O conto abriu espaço para diversas discussões em relação ao relacionamento do casal da história, assim como o período pós-guerra que é cenário da narrativa.

Percebeu-se a necessidade de aumentar o número de aulas para a aplicação dessa sequência didática, pois os estudantes protagonizaram a cena ao compreenderem a tensão entre os personagens. Entretanto, não havia tempo para alongar as questões apontadas. Segue a sugestão para ampliar o número de aulas.

## **Mídias no ensino de língua inglesa com literatura**

O texto literário oportuniza a reflexão sobre a identidade do leitor pois “não é um fim em si mesmo, mas uma zona de contato que ajuda a desconstruir as visões” sendo que o contato com outra realidade “leva à autorreflexão sobre a própria comunidade” (FESTINO, 2014, p. 326). Para os autores Gonçalves e Specht (2018) “mora na intrincada natureza da literatura a sua capacidade de criar, em nós, novas lentes para percepção do mundo – se ela fosse “mais simples”, talvez não fosse tão transformadora” (p. 7).

A formação do senso crítico tem diversos pontos favoráveis que são associados ao letramento literário. Observar outras culturas por meio de seus textos “possibilita às pessoas refletirem sobre suas atitudes, até mesmo da necessidade de entender o próximo, fazer questionamentos e conhecer o meio que os circunda” (MATOS; VASCONCELOS, 2018, p. 3).

Aos professores de língua inglesa incumbe-se a tarefa de serem leitores de textos literários para levar às salas de aula planejamentos com esses textos e a partir dessas práticas colaborar com a formação de cidadãos críticos, mais sensíveis ao mundo que os cerca e ao que vive no interior de suas vidas com suas frustrações e desejos.

O ensino de inglês por meio da literatura não apenas ensina a língua, mas também desenvolve diversas competências e habilidades descritas na BNCC. Além disso, desenvolve a sensibilidade dos alunos em relação à história. Ler e discutir literatura “possibilita o diálogo e a troca de experiências entre os envolvidos” (ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2017, p. 8). De acordo com Vargas Llosa (2010, p. 62):

O elo fraternal que a literatura estabelece entre os seres humanos transcende todas as barreiras temporais. A sensação de ser parte da experiência coletiva através do tempo e do espaço é a maior conquista da cultura, e nada contribui mais para o renová-la a cada geração do que a literatura.

“O elo fraternal” a que Llosa faz referência se remete ao termo que Candido chama de “fabulação” por cada indivíduo estar constituído por essa propriedade psíquica e todos têm “momentos de entrega ao universo fabulado” que se manifesta tanto no analfabeto quanto no erudito” compreendendo “desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance” (2012, p. 7).

Talvez para alguns professores haja resistência ao se falar em textos literários em sala de aula de língua inglesa por associar à tradução de textos. Durante um período da história no ensino de línguas estrangeiras como segunda língua a literatura era objeto de estudo no método de tradução, sendo um dos primeiros métodos existentes no ensino de línguas, o que muitas vezes desestimulava os estudantes, entretanto ela está ressurgindo nesse cenário de ensino com outra asserção.

Essa experiência nos estágios de graduação aposta no uso de tecnologias para o ensino literário como algo inovador, pois toda a prática empregada em sala de aula faz uso das mídias para a compreensão da história associando as imagens ao vocabulário e o conhecimento da pronúncia com os áudios dos vídeos e *audiobooks*. “A mídia digital facilitou a comunicação e a produção de material audiovisual que tem sido cada vez mais acessível e fácil para os atores sociais” (Bona, 2021, p. 49).

Na sociedade contemporânea as tecnologias digitais têm “provocado profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas” (Veira, 2021) reconfigurando as relações do homem com sua existência nas esferas intelectuais, profissionais e físicas. Essas esferas se percebem, se conectam e interagem no ciberespaço “configurando uma nova paisagem informacional e comunicacional”:

Da “aldeia global” passamos à “sociedade da informação ou do conhecimento” e à “sociedade em rede” com suas utopias próprias: inteligência coletiva, cibercultura, liberdade de expressão, democratização da cultura e do conhecimento, comunicação *peer-to-peer*, jogos, realidade virtual, etc (Belloni, 2009, p. 6)

A educação igualmente acompanha esse processo, “mas as novas tecnologias não promoveram esse avanço democratizando o acesso, universalizando as riquezas produzidas” (Machado, 2010, p. 33), embora políticas públicas educacionais implantadas tentam suprir as desigualdades no que se refere ao acesso modificando os ambientes da educação tradicional, “potencializando para a educação os não convencionais, além de criar novos ambientes de aprendizagem, como os do espaço cibernético (redes sociais, plataformas formativas, blogues, fóruns, entre outros)” (Vieira, 2021, p. 26).

De acordo com Bona (2021, p. 4) “o YouTube se tornou num dos principais sítios de hospedagem de vídeo e contribui também para a disseminação de conteúdos audiovisuais”. Essa disseminação pode contribuir significativamente na educação se esses conteúdos forem selecionados de forma crítica, tendo o conhecimento que essas mídias não são neutras. “Para o bem ou para o mal, essa é a democracia na era da cultura da convergência” (Jenkins, 2009, p. 369). Os professores têm a responsabilidade de promover essa educação das mídias desenvolvendo nos estudantes a reflexão daquilo que consomem como entretenimento, informação e conhecimento. É “a questão do compromisso do profissional com a sociedade” (Freire, 2018, p. 17).

### Considerações finais

Os vídeos e o audiobook potencializaram as aulas criando um ambiente dinâmico, atrativo e interessante, gerando dessa forma um cenário propício para aprendizagens. Para além das aprendizagens linguísticas foram desenvolvidos aspectos culturais e sociais que vão de encontro com a proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de formação integral do estudante como cidadão crítico e participativo.

Trabalhar literatura com os estudantes é possibilitar de alguma forma o “trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento” (Freire, 1996, p. 44), pois ela “humaniza” (Candido, 2012) trazendo conexões entre diversas culturas. E utilizar as mídias como apoio dos textos literários é alcançar o universo que esse estudante está inserido principalmente nas plataformas digitais a exemplo do YouTube que disponibilizam os conteúdos gratuitamente. É como “estabelecer uma ponte entre o cotidiano desses jovens conectados e as tecnologias que fazem parte do seu dia a dia” (Bittencourt; Viana Jr., 2021).

As atitudes dos estudantes ao assistirem os vídeos foram notadamente modificados, da expressão de monotonia para entusiasmo e interatividade. Ao fazer uso de tecnologias digitais para abordar algo secular que é a literatura de alguma forma se insere nas práticas modernas o antigo de modo autêntico ressignificando essa prática. Essa amálgama faz sentido para essa geração conectada, que muitas vezes em sala de aula não conseguem se desconectar do ambiente “online”.

### Referências

- ANJOS, Flávius Almeida. Appropriate Pedagogy to Teach English: contemporary tendency focusing on Non-native. **Journal of English language Teaching**. UNNES: ELT Forum 8, July 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338341257\\_Appropriate\\_Pedagogy\\_to\\_Teach\\_English\\_Contemporary\\_Tendency\\_Focusing\\_on\\_Non-Native](https://www.researchgate.net/publication/338341257_Appropriate_Pedagogy_to_Teach_English_Contemporary_Tendency_Focusing_on_Non-Native). Acesso em: 23 Mar. 2024.
- ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. O uso de literatura no contexto de sala de aula de língua inglesa. **SINALGE: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**. Abr. 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27557>. Acesso em: 01 Jan. 2023.
- BELONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BONA, Rafael José; FONTOURA, Bruna José; SCHLÖGL, Larissa. Educação, extensão e produção de vídeos para o Youtube durante a pandemia da covid-19 no município de Blumenau/SC num curso de Publicidade e Propaganda. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 2021**. Disponível em:

<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt2-pp/rafael-jose-bona.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BONA, Rafael José; SCHLÖGL, Larissa. Interdisciplinaridade e produção de vídeo para a universidade: práticas educativas de extensão na área de publicidade e propaganda no município de Blumenau. **Revista Anhanguera**, Goiânia, Ano 21, vº 22, Jan-Jun, 2021. Disponível em: [revista-unigoias-2021-1-artigo-5.pdf](http://revista-unigoias-2021-1-artigo-5.pdf) ([anhanguera.edu.br](http://anhanguera.edu.br)). Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. 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: 23 Mar. 2024.

BITENCOURT, Alexandre Passos; VIANA JR, Orlando. Mídia-educação no currículo do ensino fundamental e interfaces com as tecnologias e os multiletramentos. **Odisseia**, Natal, RN, v. 6, n. 2., p. 17-34, jul. dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/21988>. Acesso em 27 abr. 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. Aldo de Lima (org). Recife: ed. Universitária da UFPE, 2012. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>. Acesso em: 01 Jan. 2023.

CIEE: Council on International Educational Exchange. **Cat in the rain**. YouTube, 8 Jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mduNAGwmhYU&t=405s>. Acesso em: 14 abr. 2024.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CRUZ, Giêdra Ferreira; LADEIA, Sheila Rocha; SILVA, Leandro Santos. Interculturalidade, Ensino de inglês como língua franca e a Base Nacional Comum Curricular. **Fólio – Revista de Letras: Vitória da Conquista**, v. 10, n. 1, p. 599 – 616, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4061>. Acesso em: 23 Mar. 2024.

FESTINO, Cielo Griselda. A estética da diferença e o ensino das literaturas de língua inglesa. **Gragoatá**, Niterói, n. 37, p. 312-330, 2. Sem. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33000>. Acesso em: 01 Jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Davi Silva; SPECHT, André Luís. Sobre o uso de literatura na sala de aula de língua inglesa: percepções e potencialidades. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32298>. Acesso em: 01 Jan. 2023.

HEYTSJOSH. **Full audiobook: Cat in the rain – Ernest Hemingway**. YouTube, 6 Jan. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=q\\_hL31BQEY4&t=11s](https://www.youtube.com/watch?v=q_hL31BQEY4&t=11s). Acesso em: 14 abr. 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MAKBULE. **Cat in the rain – Ernest Hemingway**. YouTube, 27 abr. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MDYVWYdaHgQ&t=60s>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MATOS, Ivânia Maria Costa; VASCONCELOS, Ana Emília Pereira. A literatura na sala de aula no ensino fundamental. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**. v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1810>. Acesso em: 01 Jan. 2023.

ESTALLES, Romina. **Winnie the Witch**. YouTube, 2 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PXXvpFmsFKs>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VARGAS LLOSA, M. **A importância da literatura**. Substantivo Plural. Outubro, 2010.

VIEIRA, Márcia de Freitas. Pedagogia de Paulo Freire e Tecnologias Digitais na Educação: uma construção possível. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 25–47, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15932>. Acesso em: 24 mar. 2024.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## A PAISAGEM POÉTICA DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA OBRA DE PAES LOUREIRO: UMA ANÁLISE TEMÁTICA DE *ARTESÃO DAS ÁGUAS*

Raphael Bessa Ferreira<sup>22</sup>

### Resumo

O presente estudo objetiva analisar a obra *Artesão das Águas* (2014), de autoria de Paes Loureiro, poeta que, através de sua lírica, expressa uma cosmovisão da Amazônia imbuída em questões culturais referentes ao imaginário local. A análise, que não se pretende extensa, será possibilitada pela incursão dos ditames da perspectiva teórica da chamada Crítica Temática, pautada nos postulados de autores tais como Richard (1955, 1961, 1964), Bachelard (2013), Bergez (2006) e Roger (2002), para exteriorizar e problematizar o *tema* latente na obra loureiriana, almejando destacar aquilo que é denominado de universo imaginário, ou ainda de paisagem poética do autor.

**Palavras-Chave:** Paes Loureiro. *Artesão das Águas*. Análise Temática.

### Abstract

This study aims to analyze the work *Artesão das Águas* (2014), by Paes Loureiro, a poet who, through his lyrics, expresses a worldview of the Amazon imbued with cultural issues related to the local imaginary. The analysis, which is not intended to be extensive, will be made possible by the incursion of the dictates of the theoretical perspective of the so-called Thematic Criticism, based on the postulates of authors such as Richard (1955, 1961, 1964), Bachelard (2013), Bergez (2006) and Roger (2002), to externalize and problematize the latent theme in Loureiro's work, aiming to highlight what is called the imaginary universe, or even the poetic landscape of the author.

**Keywords:** Paes Loureiro. *Artesão das Águas*. Thematic analysis.

---

<sup>22</sup> Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto II (TIDE) da área de Literatura do Departamento de Língua e Literatura da Universidade do Estado do Pará. Professor do Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (membro do quadro permanente). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (PPGELL/UEPA). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens Artísticas e Estilos Poéticos (LAESP/CNPQ). Membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (NELL) da UEPA, atuando na Linha de Pesquisa em Estudos Literários e suas Práxis Educativas. Membro do Grupo de Pesquisa "Estudos do Léxico no Discurso Literário", da USP. Membro (Annuaire) da Association Internationale de Stylistique (AIS). Membro-Sócio da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC).

## Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o *tema* presente na obra do poeta paraense, João de Jesus Paes Loureiro. O *corpus* de análise é constituído por 2 poemas extraídos do livro *Artesão das Águas* (2014), respectivamente, “A Hora da poesia” e “Poética”. Como método empregado para dar suporte ao estudo, optou-se por elencar à análise literária os ditames da Crítica Temática, a partir do postulado por Jean-Pierre Richard, mais precisamente com base em *L’Univers imaginaire de Mallarmé* (1961), *Poésie et Profondeur* (1955) e *Onze études sur la poésie moderne* (1964).

O modelo analítico aplicado dá ao leitor uma ferramenta para compreender o *universo imaginário e criacional* do autor, sendo possível, já num primeiro encontro deste com o objeto artístico – aqui, o texto poético – vislumbrar parte constitutiva da chamada *paisagem imaginária* ou *imagem*, criada pelo artista e objeto de investigação da *crítica temática*.

A investigação parte da constatação de certa recorrência de uma ideia esboçada por Paes Loureiro ao largo dos poemas presentes no livro, e imbuída, a exemplo, nos dois poemas elencados para a análise aqui engendrada. Sublinha-se que essa repetição de uma mesma ideia, e deflagrada em outros trabalhos de um mesmo escritor, constitui aquilo que Richard chamada de *tema*, buscando, com isso, desvelar a *paisagem* ou *imagem* literária criada pelo autor nos poemas, isto é, o seu universo imaginário e criacional.

Em relação à metodologia empregada, o estudo se constitui de pesquisa de cunho bibliográfico, o qual, segundo Severino (2007, p.122), “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. A fim de que isso ocorra, a investigação fora organizada da seguinte forma: na primeira parte, apresenta-se os principais autores e pensamento acerca da corrente de crítica temática, tais como Jean-Pierre Richard (1955, 1961, 1964), Gaston Bachelard (2013), Daniel Bergez (2006) e Jérôme Roger (2002); na segunda parte constam já as análises dos poemas mencionados, discutindo ainda a relação do poeta com a região amazônica e os elementos desta plasmados na sua poesia. As considerações finais demarcam as principais questões levantadas ao largo da pesquisa, suscitando os resultados alcançados, bem como elencando o possível *tema* expresso na obra *Artesão das Águas*, de Paes Loureiro.

## A gênese da crítica temática

Ao longo dos anos, diversas tendências literárias surgiram para explicar e compreender um texto literário, dentre elas a *Crítica Temática*. O tematismo, ou ainda análise temática, se propôs a estudar uma ideia recorrente e norteadora do desenvolvimento de todo o conjunto artístico de um escritor, o *tema*. Os principais teóricos dessa linha de análise são: Jean Pierre-Richard, Jean Starobinski, Jean Rousset e Georges Poulet, influenciados pelos estudos de Gaston Bachelard.

A crítica temática emerge quase que de uma espontaneidade, pois não houve um projeto articulador na retaguarda de seu surgimento. A forma como essa teoria dissecou o texto ficcional corrobora para sua rejeição às concepções literárias tradicionais, e não menos ao objetivismo e ao cientificismo imbuídos nestas, visto não haver um modelo padrão a ser seguido pelos críticos temáticos, sendo muito mais detida a uma investigação filosófica situada nas questões estéticas plasmadas no texto poético.

Além disso, a crítica temática recebeu diversas influências em sua formação. Do Romantismo advém as características da “inspiração” e “consciência criadora”, uma vez que os românticos tinham uma relação quase que espiritual com a poesia; da fenomenologia, a partir dos estudos do filósofo Edmund Husserl (1859-1938), resulta a concepção de interação entre o “sujeito” e o “objeto”, ou o “eu” e a “coisa”, segundo Roger (2002, p. 76-80). Outra base importante veio do filósofo Marcel Proust, com o conceito de “eu criador”, conforme postulado por Bergez (2006, p. 102).

Bachelard (2013) desloca para a crítica temática a concepção sobre “imaginação”, no sentido de ser qualquer concepção estética nada menos que uma “imaginação criadora”. Esse mesmo pensamento foi continuado por outros críticos temáticos da época em que a corrente estava em voga. A construção de “imaginação criadora” se associa à noção de “devaneio”, tido pelos críticos como um impulso da consciência, pois, assim, “a imaginação criadora poderá funcionar plenamente” (BERGEZ, 2006, p.108-109). Por isso, a crítica temática recusa o estudo apenas do inconsciente pregado pela psicanálise, em razão da imaginação criadora ser a fonte para produção da obra.

Para Jean-Pierre Richard:

Um tema seria um princípio concreto de organização, um esquema ou um objeto fixo, do qual haveria a tendência a se constituir e a abrir um mundo [...]. O crivo dos temas se efetua o mais ordinariamente possível sob o critério de recorrência: os temas maiores de uma obra, os que formam a arquitetura invisível, e os que devem poder nos conduzir à chave de sua organização, e os que se encontram desenvolvidos mais seguidamente [...]. A repetição [...] sinal de obsessão. (RICHARD, 1961, p.24-25)

O objeto fixo discutido por Richard situa-se desde o princípio em uma obra específica de um autor, podendo mesmo chegar ao conjunto de toda a sua criação artística: dos trabalhos semanais aos derradeiros. Sempre partindo da particularidade de cada obra até atingir-se o valor universal, recorrente, repetitivo, singular e presente na experiência escrita (palavras, formas, ordens e estrutura da lavoura estética).

Somente com base nesse procedimento pode-se chegar ao que Richard (1964) chama de “desvelamento” do pensamento do autor, ou a “consciência” deste. Momento em que toda a gama de motivos sensíveis é constatada de acordo com a experiência, ou aventura espiritual, trabalhada pelo poeta. Qual uma comprovação por medidas de segurança, esta quase-metodologia opera ao nível mais profundo da consciência de um autor: a gênese de uma poética por meio do tema maior, e refletido no âmago do indivíduo criador.

Toda obra, por esse princípio, nada mais é do que uma resposta a um questionamento que se encontra na própria existência. Ainda segundo Richard,

os temas mais importantes de uma obra, que formam sua arquitetura invisível e podem nos conceder a chave de sua organização, são os mais frequentemente desenvolvidos, os que encontramos na obra com uma frequência visível excepcional. A repetição, neste como em qualquer outro caso, denota a obsessão. (RICHARD, 1961, p.24-25)

Para a crítica temática, o *tema* também pode ser percebido através da frequência com que uma mesma palavra aparece na obra do autor. Porém, essa frequência não deve ser associada ao sentido balizado pelo senso comum, e presente nos compêndios lexicográficos da língua, de modo literal e referencializado.



Onde o amor de perdeu  
e eu te perdi

E a poesia, consorte, me chamando  
por todos os caminhos  
fidelíssima  
tecendo e destecendo minha vida.

Essa uma, tecelã do raro,  
que em seu tear metáforas bordara,  
Meu destino, minha espada e minha lira...  
(LOUREIRO, 2014, p. 19-20)

Em “A Hora da poesia”, nota-se que o poema é construído a partir de versos livres, sem o padrão clássico de métrica. No próprio título do poema há questionamentos implícitos, tais como acerca da “Hora da poesia”. Qual o instante, o momento em que a matéria-palavra se transformará em poesia? Se constituindo a resposta no decorrer do poema, tendo em vista que o poeta irá propor uma dinâmica autorreflexiva diante do objeto estetizado.

No texto, o poeta se propõe a uma viagem poética, colocando-se diante de um rio de palavras, e, de modo a navegar por essa linguagem – pois “navegar é preciso” –, centra-se em encontrar sua *poiesis*, “rio retângulo corrente/espelho de memórias”, ou seja, o local que inspira a criação poética em virtude desse rio já ter sido navegado por outros tantos poetas. Sendo assim, na concepção de Benedito Nunes:

A poesia brota da poesia, o princípio de um poeta está em outros poetas. Neste domínio em que não há protogênese, os ovos somente geram depois de fecundados, e nem sempre a fecundação ocorre num só momento. A interseção do trabalho poético de Paes Loureiro com o de seus antecessores locais verificou-se em distintas etapas e circunstâncias. (2015, p. 9)

Então, “despojado de haveres”, desprendido de recursos, guiado apenas pela luz do invisível, ouvindo apenas o barulho das palavras e “submerso[s] no silêncio” do local de criação poética, o poeta se põe “diante deste rio/Guardião do logos”, guardião da linguagem, do pensamento, “logo pescador”. Nota-se que o sujeito poético se personifica através do pescador, em busca de sua matéria-palavra, “entre Helenas, arcanjos e boiúnas/ouvindo Circe cantar/em Maiandeuas/onde o amor se perdeu/ e eu te perdi”. Contata-se que o poeta margeia por entre imagens da cultura ribeirinha, cabocla, e elementos oriundos do imaginário helênico, próprios do mundo ocidental do colonizador lusitano.

O poeta encontra a *poiesis* na figura personificada da tecelã, que, “em seu tear metáforas bordara”, isto é, a natureza poética sai de um plano ideal e abstrato para se concretizar em matéria, palavra. Nesse sentido, a criação poética em Paes Loureiro vai surgir depois de uma experiência humana do contato com o mundo real e fictício. Assim, por meio do trabalho manual, o poeta, personificado na figura da tecelã, seleciona as palavras para desfilar fonemas, enredar jogos de sentidos no intuito de desestruturar a forma do poema, naquilo que constitui a “Hora da poesia”.

Pois bem, é através da linguagem que o poeta exprime o que sente por estar no mundo, e por meio da crítica literária é possível revelar a “paisagem” que ele cria, a partir de sua experiência com o ambiente, segundo afirma Roger (2002, p. 83). Dessa forma, para essa corrente de análise literária, a obsessão por um *tema* será vista no conjunto da obra do autor, isto é, no caso de Paes Loureiro, há um caminho percorrido que transforma tudo em criação poética, o que pode ser percebido também no poema “Poética”:



O poeta assegura ao seu processo criacional “tantos signos que vêm maré montante”, sendo a recolha desses signos uma atividade plena e consciente da construção arquitetônica poética. Ao final, por meio de uma linguagem erotizada, cria-se uma imagem de concepção da poesia e do próprio nascimento do poeta, representada pelo ato sexual, “ora o ai Gozoso das cunhãs/defloradas nos jardins da juventude/ora o fragor do parto da palavra/a ressoar na hora em que a linguagem/dá-se à luz da poesia/ e eu/nascimento poeta/me converto em poema/ e me dissolvo/ em limo esperma lendas e fonemas...”, estimulando a criação de novas ideias. Isso pode ser corroborado com a afirmativa de Benedito Nunes acerca da linguagem poética loureiriana:

Esse aspecto sexual da natureza completa o nativismo de Paes Loureiro, que transcende os traços localistas do meio ambiente, redesenhando a paisagem com as tintas fesceninas que deve ao mito. [...] pois que o acabado perfil de seu nativismo, já desvencilhado do humanismo revolucionário da década de 60, enquadra-se no humanismo etnográfico – o terceiro humanismo, sucessor do Clássico e do iluminista, de que falou Lévi-Strauss, acorde com o fundo mítico da humanidade cabocla e indígena. Humanidade da várzea e da floresta, que é o verdadeiro sujeito dessa lírica amazonizada, regional, mas não regionalista ... (NUNES, 2015, p. 18)

Nessa perspectiva reflexiva sobre o fazer poético, pontuada por elucubrações sobre o surgimento da poesia, Paes Loureiro (1997, p.8) referenda: “talvez seja esse o itinerário operativo e recorrente de todos os poemas: o poeta tenta resgatar, das trevas submersas da linguagem, o próprio rosto da poesia, que se desfaz em cada poema, para tornar-se eterna busca, desejo eterno, eterno refazer de uma quimera”.

É fundamental compreender toda a organização desses significados expressos nos poemas. O devaneio é responsável por ativar e impulsionar a consciência criativa do poeta, de modo a produzir um universo imaginário singular. Por isso, como mostrou Richard (1955), para desvelar o *tema*, é necessário compreender a “arquitetura invisível” que uma obra apresenta, ou seja, todo o entrelaçamento de significados contidos no universo imaginário de Paes Loureiro.

Nas obras analisadas, pode-se perceber a ocorrência de palavras que fazem referência ao cenário amazônico, as quais o autor escolhe para compor seus poemas: piracema, maré, tarrafas, cunhãs, lendas, rio, candeia, pescador, boiúnas, Maiandeuas, etc. Todas as significações daquelas palavras são articuladas, ressignificadas por meio da consciência criadora do poeta até convergirem em seu propósito maior, o nascimento da poesia, e, assim, desvelar a *paisagem* literária desenhada pelo autor, isto é, uma reflexão sobre o próprio fazer poético, de acordo com o que problematiza a crítica temática.

### Considerações Finais

Com base nos poemas analisados, “A Hora da poesia” e “Poética”, e a partir do viés da *crítica temática*, verificou-se um *todo orgânico*, uma *unidade temática*, isto é, o *tema* plasmado na obra *Artesão das Águas*, de Paes Loureiro, tendo em vista que nos textos discutidos há uma preocupação do poeta com o fazer poético, ou seja, com próprio processo de criação da poesia. No objeto literário estudado, o *artesão da linguagem* percorre um caminho para alcançar o seu objetivo maior, a criação poética. Assim como postulam os teóricos tematistas, há uma harmonia temática engendrada e que integra os dois poemas. Para tanto, o poeta evoca os elementos do imaginário local da região amazônica, isto é, rios, seres lendários, pescadores, dentre outros, de modo a ressignificá-los em poesia.

Por isso, tal qual o labor manual do artesão, o poeta seleciona a matéria-palavra, recolhe os signos, utiliza metáforas, buscando inspiração nos rios navegados por outros poetas. É o devaneio que impulsiona e ativa a imaginação criadora, para alcançar seu propósito maior, a criação poética. O universo particular do poeta é descoberto e revelado graças à forma com a qual o mesmo lida com o seu estar no mundo, e refletido na própria poesia. A *paisagem* literária desenhada pelo autor é a reflexão sobre a própria criação poética, sobre o seu fazer poético. É a relação entre o sujeito poético e o objeto, ou seja, entre o poeta e a matéria-palavra.

É importante ressaltar que a crítica literária funciona como uma ferramenta de auxílio, como pôde ser observado no objeto analisado, pois ajuda o leitor no desvelamento da *paisagem* literária desenhada pelo poeta, para que haja mais precisão em compreender o que fora escrito. Assim sendo, por mais impetuosos que sejam os rios da Amazônia, a poesia de Paes Loureiro jamais pode escoar e se perder no vasto oceano do esquecimento, mas, sim, deve continuar constantemente viva, lida e estudada.

### Referências

- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos** – ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BERGEZ, Daniel. **Métodos críticos para a análise literária**. Tradução Olinda Maria Rodrigues Prata; revisão de tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2aed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERREIRA, Raphael Bessa. Do poeta-crítico ao poeta-teórico: a poiesis amazônica na escritura literária de Paes Loureiro. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**. Porto Alegre, vol.10 n.1, p. 217-227, jan/jun 2014.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. A poesia. **Moara** - Revista Dos Cursos de Pós-Grad. Em Letras da UFPA. Belém, n. 7, p.7-16, jan./jun., 1997.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Artesão das Águas**. 3. Ed. Belém: Paka Tatu, 2014.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. - 4º ed. Belém: Cultura Brasil, 2015.
- NUNES, Benedito. O nativismo de Paes Loureiro. In: LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 4º ed. Belém: Cultura Brasil, 2015.
- RICHARD, Jean-Pierre. **L'univers imaginaire de Mallarmé**. Paris: Seuil, 1961.
- RICHARD, Jean-Pierre. **Onze études sur la poésie moderne**. Paris: Seuil, 1964.
- RICHARD, Jean-Pierre. **Poésie et profondeur**. Paris: Seuil, 1955.
- ROGER, Jérôme. **A crítica literária**. Tradução Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- Enviado em 31/08/2024  
Avaliado em 15/10/2024

## OS CLÍTICOS PRONOMINAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO APIS

Sabrina Casagrande<sup>23</sup>  
Lucilene Lisboa de Liz<sup>24</sup>

### Resumo

O estudo analisou como os LD da coleção APIS, PNLD (2019 - 2022) abordam o ensino dos pronomes clíticos/oblíquos, no 4º e 5º anos, dos anos iniciais, a partir da perspectiva variacionista de língua que concebe a língua como objeto social heterogêneo e passível de mudança (Coelho, et.al. 2015). Assim, analisamos os LD, procurando verificar se os autores consideram o fenômeno em seu uso nas práticas sociais. Os resultados mostram um ensino superficial e descontextualizado de uso, o qual não oferece condições para reflexão e análise de formas linguísticas de pouco ou nenhum domínio das crianças.

**Palavras- Chave:** Pronomes Oblíquos Átonos/Clíticos; Gramática e Ensino; Livro Didático.

### Resumen

El estudio analizó cómo los libros de texto de la colección APIS, PNLD (2019 - 2022) abordan la enseñanza de los pronombres clíticos/oblicuos, en el 4º y 5º año, de los años iniciales, desde la perspectiva variacionista del lenguaje que concibe el lenguaje como un objeto social, heterogéneo y sujeto a cambios (Coelho, et.al. 2015). Por lo tanto, analizamos los LD, tratando de verificar si los autores consideran el fenómeno en su uso en prácticas sociales. Los resultados muestran una enseñanza del uso superficial y descontextualizada, que no ofrece condiciones para la reflexión y análisis de formas lingüísticas sobre las que los niños tienen poco o ningún conocimiento.

**Palabras clave:** Pronombres oblicuos átonos/clíticos; Gramática y Enseñanza; Libro de texto.

---

<sup>23</sup> Doutorado em Linguística pela UNICAMP. Professora efetiva de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza-PR.

<sup>24</sup> Doutorado em linguística - UESC. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, lotada no Centro de Educação e Ciências Humanas- FAED Departamento de Pedagogia.

## Introdução

Este estudo teve como finalidade investigar se a abordagem dos pronomes pessoais oblíquos átonos/clíticos<sup>25</sup> é feita de forma adequada em ancoragem com a perspectiva variacionista de língua. Tratou-se de uma primeira incursão pelos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LD), PNLD 2019, 2020, 2021, 2022<sup>26</sup>, do 4º e 5º anos, da coleção APIS. A análise apresentada aqui é complementar à de Autor (2022)<sup>27</sup>, que analisou o LD do 3º ano desta mesma coleção. O recorte nestes anos escolares se deveu ao fato de estes serem as etapas do ensino de língua portuguesa que passam a explorar alguns fenômenos morfossintáticos, tais como sistema de concordância e abordagem pronominal, temas vinculados ao projeto de pesquisa “Ensino de Gramática na escola: do conhecimento linguístico inconsciente à consciência linguística- Etapa II”<sup>28</sup>. Ademais, a BNCC indica que as classes morfológicas devem ser trabalhadas a partir do terceiro ano “[...] os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançaram em outros aspectos notacionais da escrita como pontuação, e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras **a partir do 3º ano**” (Brasil, 2017, p.93 - grifo nosso).

Ainda no que se refere aos pronomes oblíquos/clíticos, dentre as habilidades descritas para o 3º, 4º e 5º anos destaca-se no documento “[...] recuperar relações entre partes de um texto, identificando **substituições lexicais pronominais** (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos e demonstrativos que contribuem para a continuidade do texto.” (Brasil, 1997, p.113-grifo nosso). Sendo assim, os pronomes oblíquos/clíticos já constituem conteúdo que pode aparecer a partir do 3º ano, como, de fato, aparecem fartamente na escrita do LD do 3º ano, como apontam Autor (2022).

Esta análise foi empreendida a partir da investigação de como o sistema pronominal é apresentado no livro, em particular, os clíticos pronominais, denominados pela Gramática Normativa (GN) de pronomes pessoais do caso oblíquo (doravante *clíticos*). Ainda que exista uma ampla e consolidada literatura sobre o uso dessas formas pronominais no PB (Cyrino (1997), Martins; Vieira; Tavares (2014), Duarte; Ramos (2015), entre outros), pouca articulação direta com o ensino de língua propriamente dito tem sido realizada, especialmente no que tange às implicações desses fenômenos com a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse movimento de articulação com o ensino é bastante recente, sobretudo, nas áreas mais teóricas da linguística. Nesse sentido, temos levantado a bandeira (ver Autor (2022a); Autor (2022b); Autor (2024)) de olhar para o ensino, especialmente para os Anos Iniciais, em que há escassez de literatura pertinente à temática.

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar de que modo aparece a abordagem pronominal dos clíticos/pronomes oblíquos átonos nos LD da coleção APIS do 4º e 5º anos em ancoragem com a perspectiva variacionista de língua.

]Os nortes metodológicos do presente estudo se baseiam em levantamento bibliográfico (pesquisa bibliográfica), que guia nosso olhar para o fenômeno linguístico em análise, e pesquisa documental (Marconi; Lakatos, 2023).

---

<sup>25</sup> Optamos por manter as duas nomenclaturas ao longo deste estudo, já que nosso intuito é que este texto possa ser lido por professores que atuam nos anos iniciais e, de modo geral, os professores dos anos iniciais trabalham com a nomenclatura tradicional, na qual os pronomes clíticos são conhecidos como pronomes oblíquos átonos.

<sup>26</sup> Por se tratar de uma pesquisa longitudinal, a qual pretende acompanhar o PNLD até o ano 2026, esta é a primeira incursão ao PNLD da pesquisa intitulada “Ensino de gramática na escola: do conhecimento linguístico inconsciente à consciência linguística- Etapa II”.

<sup>27</sup> Assegurando a avaliação às cegas pelos pares.

<sup>28</sup> Trata-se de projeto de pesquisa interinstitucional, desenvolvido em parceria com pesquisadoras da UDESC, UFFS - Campus Realeza, PR, Unipampa - Campus Jaguarão e UTFPR - Campus Curitiba.

É importante ressaltar ainda que a análise aqui relatada se construiu a partir de dados qualitativos, uma vez que analisamos como e se a variação linguística foi levada em conta no tratamento dos pronomes pessoais oblíquos/clíticos, verificando como esta foi empreendida. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) descrevem que pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Este artigo foi assim organizado: na segunda seção sinalizamos breves pressupostos teóricos que embasam este estudo; na seção 3, procedemos à análise dos LD com foco na abordagem dos pronomes oblíquos átonos/clíticos; na seção 4, encontram-se as considerações finais.

### **Olhares teóricos**

Ao longo de décadas, fomos atravessados por distintos discursos, políticas e concepções que visaram a parametrizar o ensino de Língua Portuguesa (ELP doravante) nas escolas brasileiras. Uma dessas concepções é a relacionada à concepção de língua(gem) (Geraldí, 2006). No que tange ao ELP, evidenciamos que, por muito tempo, foi conduzido a partir de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual a língua se prestaria tão somente à externalização das ideias, do pensamento, independentemente dos locutores/interlocutores envolvidos numa situação sociocomunicativa. Com isso, o foco do ensino reduziu-se à reprodução irrefletida e descontextualizada do uso no que toca aos conteúdos gramaticais.

Então, a partir desta concepção, o uso da língua revela a capacidade de organizar o pensamento e o falante que “não segue as regras estabelecidas” é concebido como alguém com problemas de ordenação lógica do pensamento, um indivíduo pouco capaz. À essa lógica atrela-se a concepção de gramática normativa, segundo a qual há apenas um modo de falar e escrever a língua e qualquer forma linguística que fuja do convencional (e diga-se de passagem que qualquer texto falado ou escrito de toda língua natural foge a essas regras) é considerado um “erro”. Sobre as consequências nefastas desta abordagem de língua, muitas pesquisas já mostraram evidências de que um ensino pautado nessa concepção é ineficaz (Gorski; Coelho, 2009; Geraldí, 2006, Travaglia, 1997), entre outros.

Nesse sentido, avançaremos para outra concepção de língua que surgiu neste cenário, a saber, a de língua como instrumento de comunicação, a qual ganhou ênfase nos discursos e políticas a partir dos anos de 1970. Nesta época, a língua passou a ser entendida também como instrumento de comunicação, concepção que coloca em cena os “destinatários”, alvos de uma mensagem a ser emitida por um “remetente”, por meio de um código. De acordo com essa concepção, assume-se que a língua nada mais é que um sistema ordenado de sinais, os signos, com finalidades de comunicação. Tal concepção também é adotada por boa parte de materiais didáticos daquela época, embora ainda hoje, tal concepção apareça em alguns desses materiais. A consequência da adoção desta concepção de língua se reflete no ensino tradicional de gramática que se ocupa de ensinar a língua a partir de frases isoladas de seu contexto de uso.

Contemporaneamente, ao analisarmos os LD, a concepção de língua assumida é a sociointeracionista (ao menos em tese!). Nas páginas iniciais da coleção APIS analisada neste capítulo, há uma fundamental e clara concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual, o emprego da “[...] língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana” (Bakhtin, 1997, p. 290). Nesta abordagem, assume-se a centralidade dos gêneros discursivos como objeto do ensino de língua, o que perpassou os PCN e segue na BNCC. O ensino de gramática, pelo menos até o PCN, ficou no entrelugar entre o gênero e abordagem ainda fragmentada, superficial e, por vezes, desfocada do uso.

Mas a questão que necessita ser repensada é o lugar do ensino de gramática a partir desta (s) concepção (-ões), já que a grande questão que se coloca hoje é “como ensinar gramática” e não mais por que ensiná-la, questão já superada. Entendemos que essas discussões são importantes a serem consideradas, pois precisamos compreender quais vozes estão atravessando os LD e adequar o uso desses materiais de forma consciente.

Para falar sobre ensino de gramática, repensando seu lugar no ensino de língua portuguesa, precisamos considerar a heterogeneidade linguística. Para isso, partimos das ponderações da sociolinguística variacionista (Coelho et.al, 2015, Gorski; Coelho, 2009) e da pedagogia da variação linguística (Zilles; Faraco, 2015, Almeida; Altino; Brandão-Silva, 2024).

Não é demais ressaltar que a perspectiva variacionista perpassa os documentos orientadores do ensino de língua portuguesa, desde os PCN e segue presente na BNCC. A questão é verificar se de fato tal abordagem é empregada pelos LD, tarefa que nos move neste estudo.

### **A abordagem dos pronomes clíticos/oblíquos no LD da coleção APIS**

A abordagem dos pronomes pessoais, nas gramáticas tradicionais e também nos livros didáticos, geralmente se faz separando-os entre aqueles que desempenham a função sintática de sujeito (os pronomes pessoais retos) e aqueles que apresentam função sintática de objeto (os pronomes pessoais oblíquos). Estes ainda se dividem em átonos ou tônicos.

Autor (2022), analisando o livro do 3º ano da coleção Apis (PNLD 2019-2022), encontraram clíticos/oblíquos em abundância nos textos presentes no LD. No entanto, não há discussão sistematizada deste fenômeno. Um quadro com pronomes pessoais e possessivos é apresentado, mas os pronomes clíticos/oblíquos ficam de fora deste quadro<sup>29</sup>. Antes ainda deste quadro, os autores mostram que há atividades voltadas para os pronomes pessoais. Tal atividade, destacam os autores, foi realizada com o objetivo de desenvolver reflexão sobre concordância verbal e as pessoas do verbo. Sendo assim, o objetivo não foi discutir os pronomes, mas questões sobre concordância e ensino do verbo, oportunidade que, segundo Autor (2022, p. 151), “poderia ter sido aproveitada para enfatizar os diferentes pronomes presentes nas orações destacadas”.

Os autores ainda registram que o LD do do 3º ano afirma que a discussão dos pronomes pessoais tem o objetivo de dar mais opções aos estudantes para que possam enriquecer sua escrita e destaca que os pronomes devem ser apresentados como recursos de coesão e coerência. Porém, nenhuma atividade nem reflexão é feita para dar conta deste objetivo.

Diante disso, Autor (2022, p. 151) ponderam: “[...] a questão que se coloca desde o início é: como as crianças terão condições de ler e interpretar adequadamente os contextos em que esses pronomes estão presentes, uma vez que não se desenvolve um trabalho sistemático voltado para o uso com esta classe de palavras?” Os autores mostram um conto no LD em que estão presentes quatro ocorrências de pronomes clíticos, sem nenhuma discussão sobre eles, mais uma vez, e argumentam argumentam que ficaria falha a construção de sentidos desse conto (ver Autor (2022, p.152)).

---

<sup>29</sup> Ver Autor (2022, p. 149)

Se, de um lado, não há trabalho sistemático com os clíticos, há, segundo os autores, 10 páginas em que os pronomes pessoais do caso reto são explorados, juntamente com a concordância verbal. Sendo assim, há um descompasso na abordagem, o que acarreta dificuldades para leitura e interpretação:

estamos de pleno acordo que a incorporação dessas formas possa vir via uso, mas há questões de fundo tais como a consciência do emprego dos clíticos pronominais e ainda aspectos atinentes à leitura e à interpretação de formas gramaticais, as quais são cruciais para que a criança leve a termo a tarefa de ler e interpretar um texto, construindo sentidos. E mais, em muitas variedades da língua, esses pronomes sequer são utilizados pelos falantes, mas as crianças os encontrarão com alta frequência nos LD, nos contos infantis, em anúncios dos mais variados. (Autor (2022, p.151)

Simões e Soares (2015), analisando dados de crianças em fase pré-escolar em situações socioeconômicas distintas (um grupo de uma escola participar de centro urbano da cidade de Novo Hamburgo (RS) e um grupo de uma escola de uma comunidade de papuleiros, na periferia de Porto Alegre (RS), mostrou que as crianças que moravam na periferia de Porto Alegre tinham pouco ou nenhum acesso a livros infantis em casa e elas só passaram a ter este acesso na escola. Considerando que muitos dos clíticos já não são mais adquiridos pelas crianças no PB (como os clíticos acusativos de terceira pessoa, conforme Casagrande (2010)), mas que, mesmo assim, ainda permanecem fartamente nos livros infantis, destacamos a necessidade de apresentar esses clíticos na escola.

Em especial, se estamos partindo de uma perspectiva que visa a ampliação do repertório linguístico das crianças, dado que a língua é heterogênea, precisamos considerar a abordagem variacionista. Veja, é fundamental termos consciência de que estas não chegam em condições de igualdade para serem alfabetizadas, já que algumas dessas, ainda que não empreguem as formas pronominais, já as ouviram ou tiveram acesso via leitura. No entanto, como apontam os autores, a abordagem dos clíticos no LD do 3º ano é extremamente reduzida, para dizer o mínimo.

Após apresentada a análise do livro do 3º ano, realizada por Autor, seguimos com a análise dos livros do 4º e 5º anos que a complementa. No LD do 4º ano, há uma retomada breve do quadro pronominal, com o objetivo de mostrar que estes pronomes “indicam as pessoas do discurso”. É o que podemos verificar na atividade presente na figura 1:

Figura 1. Imagem do LD 4º Ano- Atividade 3 pronomes- PNLD 2019, 2020, 2021, 2022

3 Releia.

[...] são ELES que vivem me acordando no meio da tarde [...]

a) Quem está falando nesse trecho? \_\_\_\_\_

b) Que palavra Sam usa para referir-se a si mesmo? \_\_\_\_\_

c) Que nome ou palavra está sendo substituída por **ELES**? \_\_\_\_\_

As palavras **eu, nós, você, ele, ela, eles, elas, me, nos** são chamadas de **pronomes pessoais**. Essas palavras indicam as pessoas do discurso e podem substituir nomes no texto.

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 131)

No manual do professor, a orientação para o ensino dos pronomes está atrelada ao que preconiza a BNCC, a saber, de que este conteúdo tem como propósito desenvolver a habilidade de identificar esses pronomes em sua função anafórica para a *posteriori* compreendê-lo em sua dimensão coesiva. Em seguida as autoras apresentam uma atividade que visa explorar a função dos pronomes como elementos que substituem nomes e assim evitam repetições:

Figura 2. Imagem do LD 4º Ano- Atividade 1 pronomes- PNLD 2019, 2020, 2021, 2022

- 1 Quando há muitas repetições em um texto escrito, ele pode perder a qualidade. Leia em voz alta e observe.

**Os Três Porquinhos** querem processar o Lobo porque **os Três Porquinhos** acham que sofreram um grande prejuízo. O Lobo deverá indenizar **os Três Porquinhos**, porque **os Três Porquinhos** precisam do dinheiro para uma nova casa.

- a) Reescreva no caderno o trecho e tente eliminar as repetições desnecessárias, sem perder a clareza do texto.
- b) O que foi feito para evitar a repetição no texto?

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 131)

Observe que os nomes a serem substituídos por pronomes aparecem em destaque no texto para facilitar a realização da atividade, como se a criança fosse incapaz de localizar as formas repetidas ao longo do parágrafo.

Ainda no bojo do manual do professor, embora sem maiores detalhes, as autoras sugerem, para a atividade acima, a exploração desses pronomes de forma oral para que os estudantes se deem conta das repetições. Cumpre ressaltarmos que esta atividade é bastante comum nesta coleção e em outras analisadas, mas poderia ser mais bem aproveitada se houvesse algum tipo de reflexão anterior, por meio de leitura, por exemplo, que levasse as crianças a visualizarem esta função em uso. Entendemos que se não houver mediação adequada, qualificada, para que a criança compreenda o processo de substituição, fará a atividade apenas de forma mecânica e, ao redigir um texto autônomo desta atividade, incorrerá nas mesmas repetições.

Diferentemente do que observado por Autor (2022), com relação ao LD do 3º ano, no qual se apresentavam os pronomes pessoais e possessivos, sem menção aos oblíquos/clíticos, no LD do 4º ano, as autoras apresentam o tradicional quadro de pronomes pessoais retos e oblíquos/clíticos.<sup>30</sup>

Ao apresentarem o quadro, no manual do professor, as autoras o justificam pela necessidade de as crianças elaborarem conhecimentos sobre esta classe de palavras e assim “[...] os identifiquem nos usos que fazem da língua.” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.132)

<sup>30</sup> Ver Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 132)

Adicionalmente, as autoras ressaltam que os estudantes precisam ser levados à reflexão sobre “as escolhas de linguagem” e direcionam a discussão para as variantes dos pronomes pessoais *tu* e *voce*, na perspectiva da variação. Chama-nos a atenção o fato de as autoras abordarem o fenômeno da variação linguística, no tocante às formas variantes de segunda pessoa, mas na página seguinte apresentarem uma atividade de exploração de concordância verbal, na qual a única opção válida e aceita é a concordância padrão, sem qualquer menção às formas variantes!

Essa é mais uma evidência da concepção estreita sobre o fenômeno da variação linguística e de que carecemos investir na formação inicial e continuada de professores dos Anos Iniciais. Ora, falar de variação apenas em um dos níveis, em uma página e em seguida apresentar uma visão estreita e normativista de língua é um desserviço para o ensino e para a aprendizagem das nossas crianças. Isso porque com essas práticas, nunca entenderão de fato como funciona a língua culta e as possibilidades de escolhas para que possam ampliar seu repertório linguístico de modo consciente e reflexivo, como as próprias autoras chegam a orientar na unidade de trabalho com pronomes. Ao que parece, então, seguimos longe de uma pedagogia da variação linguística, como destaca Faraco (2008, p. 176): “[...] temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística” (Faraco, 2008, p. 176). Defende isso mostrando o quão aquém estão os livros didáticos e exames de avaliação do ensino (como SAEB e ENEM) de um tratamento adequado para a diversidade linguística. O que vimos neste livro nos mostra que, infelizmente, Faraco ainda segue com razão.

Voltando ao ponto dos pronomes clíticos/oblíquos, estes são apenas apresentados no quadro, não há qualquer atividade que explore as funções desses pronomes nesta unidade, apenas os pronomes pessoais do caso reto são abordados em atividades como as que apresentamos acima.

Nova retomada a esse respeito é feita na unidade 5, por meio da apresentação do trecho de um texto; neste, os pronomes são destacados em negrito e, em seguida, apresentam-se duas atividades para que as crianças respondam a quais termos se referem tais pronomes e quais elementos esses pronomes substituem:

Figura 4. Imagem do LD 4º Ano - Atividades de substituição e retomada de nomes- PNLD 2019, 2020, 2021, 2022

Releia o trecho abaixo, do texto “Por que as lagartixas perdem o rabo?”, observando os termos destacados.

Aves, gambás, gatos e cobras são alguns dos animais que gostam de comer lagartixas. Portanto, a primeira coisa que **ela** faz quando se sente ameaçada por um desses predadores é correr para algum abrigo e fugir deles. Se isso não dá certo e o predador consegue alcançá-**la** e tenta capturá-**la**, a lagartixa simplesmente solta a cauda. Quando **ela** faz isso, o pedaço de rabo solto fica se mexendo de um lado para o outro por alguns segundos.

a) A quem se referem os termos destacados? \_\_\_\_\_

b) Assinale a(s) alternativa(s) que completa(m) a frase abaixo.

Todos esses termos foram usados para:

substituir a palavra **lagartixa**.

evitar a repetição de uma palavra.

distinguir o nome dos bichos.

substituir a palavra **predadores**.

As palavras **ele/ela, eles/elas, o/a, os/as** são chamadas de **pronomes**.

Esses pronomes podem substituir expressões e nomes que já apareceram em um texto e ajudam a evitar repetições desnecessárias no texto.

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 159)

A atividade reflexiva a respeito dos pronomes clíticos/oblíquos se resume ao que mostra a figura 4; na sequência, as autoras passam a explorar os pronomes possessivos e mais nenhuma menção é feita ao longo deste volume. No manual do professor, as autoras retomam a BNCC no que tange à habilidade de uso dos pronomes como recurso coesivo e orientam o professor nesse sentido.

Já no volume relativo ao 5º ano, a classe dos pronomes é mais uma vez abordada com enfoque sobre “a mistura” no emprego das formas *tu* e *você* na tirinha de Garfield. A única menção aos clíticos/oblíquos se dá na atividade (3d) abaixo:

Figura 5. Imagem do LD 5º Ano- Atividades de substituição e retomada de nomes- PNLD 2019, 2020, 2021, 2022.

**3** Na linguagem do dia a dia, mais informal, é muito comum misturarmos formas pronominais e verbais próprias do **você** e do **tu**. Leia e confira.



Jim Davis. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 17 mar. 2005, p. E11.

**d)** Que pronome o caramujo usa para se referir a Garfield no último quadrinho?

se       lhe       te

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017c, p. 204)

Perceba inicialmente que já há um equívoco no comando desta atividade, ao afirmar que “as trocas” no uso de *tu* e *você* se dão apenas em contexto informal de uso da língua, o que revela uma vez mais uma visão equivocada sobre os usos reais da língua, sobre o próprio fenômeno da variação linguística. Avançando para o emprego dos clíticos, apenas a atividade (d) explora o uso dos clíticos, em que as autoras interrogam as crianças a respeito de qual pronome o caramujo emprega para fazer referência a Garfield no último quadrinho, conforme figura 5; na sequência a abordagem versa sobre pronomes de tratamento e mais nenhuma menção sobre pronomes clíticos é feita.

Sendo assim, o que se pode verificar, a partir da análise da abordagem dos pronomes nos livros do 3º, 4º e 5º anos, é que os pronomes clíticos estão presentes nos textos e nas instruções que são dadas aos estudantes. No entanto, o trabalho sistemático com este pronome praticamente não existe. Precisamos avaliar este fato, considerando algumas questões. Uma delas é que alguns dos clíticos já não são mais adquiridos em PB, como é o caso do pronome oblíquo átono de 3ª pessoa (clítico acusativo de 3ª pessoa) - o, a, os as - conforme aponta Casagrande (2010) e que, em seu lugar, utilizam-se, entre outras alternativas, os pronomes retos - ele/ela/eles/elas - em função de objeto/acusativa. Outra questão diz respeito à mudança no sistema pronominal do PB (Martins; Vieira; Tavares (2014), Coelho et.al. (2015)) que também afetou as segundas pessoas e inseriu, ao lado de *tu* e no lugar de *você*, as formas *você/vocês*. Estas formas, além de serem utilizadas em função de sujeito, também são empregadas em função de objeto. O mesmo ocorre com a inserção de *a gente*, concorrendo com o *nós*, na 1ª pessoa do plural.

A consequência disso é a dificuldade na interpretação, na construção de sentidos, na produção de gêneros textuais diversos em que essas formas aparecem. Sendo assim, a intervenção adequada da escola mostra-se crucial para a aprendizagem não apenas desta, mas também de outras formas gramaticais que seguem em uso nas variedades cultas da língua

### Considerações Finais

Ao analisar a forma como esses pronomes são abordados ao longo desses volumes, pareceu-nos que a classe de palavras em tela é apresentada tão somente no sentido de mostrar que estão cumprindo as orientações da BNCC, já que nenhum aprofundamento que encaminhe as crianças para uma reflexão sobre a língua é de fato realizada.

Embora tenhamos avanços significativos em diferentes concepções de língua e de gramática, fica saliente a concepção de gramática normativa e língua como expressão de pensamento, ainda que mascarada de concepções enunciativo-discursivas. Isso fica visível pela forma como a abordagem pronominal é realizada ao longo dos volumes, ou seja, de forma superficial e pouco contextualizada. Foi notável o fato de que a perspectiva variacionista não é assumida nos LD dos anos analisados até aqui, indo de encontro ao que Duarte (2012) e de encontro ao que a própria BNCC argumentam. Segundo Duarte (2012), a gramática que deve se ensinar na escola não é do que se pode ou não se pode falar/escrever, mas como a gramática é variável e é essa gramática variável que se deve ler, escrever e analisar na escola.

### Referências

- ALMEIDA, Joyce Elaine de; ALTINO, Fabiane Cristina; BRANDÃO-SILVA, Flávio (org). *Em torno (entorno) da pedagogia da variação linguística*. Londrina, PR: Eduel, 2024.
- AUTOR. [Referência às cegas]2022.
- AUTOR. [Referência às cegas]2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- CASAGRANDE, S. *A correlação entre aspecto e objeto no PB: uma análise sintático-aquisicionista*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GORSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N.; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015
- CYRINO, S. M. L. *O Objeto nulo no Português do Brasil*. Londrina: UEL, 1997.
- DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19 n.30, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22620>>. Acesso em 26/10/2020.
- DUARTE, M. E. L.; RAMOS, J. M. Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. In: Martins, Marco A.; Abraçado, Jussara. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2015, v. , p. 173-195.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de Português*. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino da gramática. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan-jun. 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9ª edição. São Paulo: Atlas, 2023.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In.: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org). *Ensino de português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

SIMÕES, Luciene Juliano; SOARES, Simone Mendonça. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In.: ZILLES, Ana Maria Stahl. (Org.); FARACO, Carlos Alberto. (Org.) . *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 123-144.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis língua portuguesa, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3º ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis língua portuguesa, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3º ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis língua portuguesa, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3º ed. São Paulo: Ática, 2017.

ZILLES, A. M. S. (Org.); FARACO, C. A. (Org.) . *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## TEORIAS DA COMUNICAÇÃO E ENTRETENIMENTO: O HUMOR NO YOUTUBE

Weberson Ferreira Dias<sup>31</sup>

### Resumo

Com foco exploratório, este artigo busca demonstrar as mudanças e avanços no conceito de entretenimento em quatro escolas das Teorias da Comunicação, repensar as articulações entre entretenimento, humor e comunicação. Neste texto, observou-se também vídeos de dois homossexuais, sendo um do Maranhão e outro da Paraíba, localizados no espaço disponibilizado pelo Youtube, a fim de demonstrar como seu protagonismo gera consciência no público LGBTQIAP+. A partir do advento da internet, no século XX, há fortemente uma evolução do pensamento cuja ótica coloca o entretenimento em outro patamar frente aos públicos.

**Palavras-chave:** Teorias da Comunicação. Entretenimento. LGBT. Youtube. Humor.

### Abstract

With an exploratory focus, this article seeks to demonstrate the changes and advances in the concept of entertainment in four schools of Communication Theories, rethinking the connections between entertainment, humor and communication. In this text, videos of two homosexuals were also observed, one from Maranhão and the other from Paraíba, located in the space provided by YouTube, in order to demonstrate how their protagonism generates awareness among the LGBTQIAP+ public. Since the advent of the internet, in the 20th century, there has been a strong evolution of thought whose perspective puts entertainment on another level in relation to the public.

**Keywords:** Communication theories. Entertainment. LGBT. Youtube. Humor.

---

<sup>31</sup> Doutor em Comunicação (UFG). Mestre em Ciências Sociais e Humanidades (UEG). Assistente em Administração (IFTO/Gurupi). As publicações do pesquisador refletem principalmente sobre os seguintes temas: Comunicação, Religiosidade Popular, Narrativas Pessoais Mídiaizadas, Humor, Corpo, Gênero e Subjetividade. Autor do livro "O corpo a serviço da fé", pela editora Fí.

## Introdução

Pensar a comunicação a partir do desenvolvimento do entretenimento, da diversão, do lazer e, conseqüentemente, do humor é um exercício necessário para que possamos entender a evolução do pensamento que se constitui o arcabouço do que comumente denominamos de Teorias da Comunicação (TC).

A proposta deste texto é tomar como base a mudança no conceito de entretenimento do final do século XIX até início do século XXI para realizar seu objetivo: repensar as articulações entre entretenimento, humor e comunicação, dedicando especial atenção aos processos que envolvem o reconhecimento e amplificação de vozes na internet. Esta é a postura que perseguimos neste artigo.

Para os intuítos deste texto, entenderemos comunicação como a relação de estudos dos fenômenos sociais. Também tomaremos entretenimento como sinônimo de diversão e lazer.

O corpo do artigo está subdividido em três partes. A primeira consiste em uma varredura a fim de observarmos a mudança de concepção do entretenimento em quatro Escolas das Teorias da Comunicação: Americana (com foco na Teoria Funcionalista), Alemã (Teoria Crítica e Indústria Cultural), Francesa (Teoria Culturoológica) e Inglesa (Estudos Culturais Ingleses). Em seguida, procuramos elucidar de que forma o entretenimento se une à informação e qual sua relação com o humor. Na terceira e última parte, interessa-nos observar e analisar dois vídeos de canais de homossexuais no *Youtube*, a fim de demonstrar o papel da internet na amplificação de vozes.

O *Youtube* é uma plataforma audiovisual *on-line*, livre, democrática e híbrida de compartilhamento de vídeos. Por ser uma ferramenta gratuita, o site tornou-se uma das mídias sociais de compartilhamento de vídeos mais populares do mundo, estimulando a cultura participativa ao agregar conteúdos produzidos por usuários (Telles, 2011; Burgess; Green, 2009).

A partir de uma pesquisa exploratória, o desafio, portanto, é traçar um fio que liga as quatro “escolas” de comunicação para demonstrar com que lentes o entretenimento era visto em cada uma delas, observando, mais recentemente como as aparições públicas e bem humoradas de homossexuais no *Youtube* tornam-se parte estratégica do discurso LGBTQIAP+, transmutando a mídia antes restrita a acessorialidade para, atualmente, agente no processo comunicativo.

## O entretenimento como manipulação

### Escola Americana

Nossa análise se inicia na Teoria Funcionalista da Escola Americana, desenvolvida entre as décadas de 1930 e 1940 por sociólogos como Harold Lasswell, Paul Lazarsfeld e Robert Merton. Esta teoria propõe que, assim como os órgãos têm funções no corpo humano, os meios de comunicação desempenham funções sociais essenciais para a manutenção das estruturas existentes, como governo, igreja, escola, justiça e família. Segundo Temer e Nery (2004), a comunicação, entendida como informação, é fundamental para aumentar a cooperação sistêmica e manter o equilíbrio social.

Uma inovação da Teoria Funcionalista foi desviar o foco dos efeitos das teorias precedentes para analisar as funções dos meios de comunicação anteriores à televisão, identificando funções como vigilância (informativa e de alarme), integração (correlação das partes da sociedade) e educação (transmissão da herança social) (Araújo, 2012). Com o avanço das pesquisas, Lazarsfeld e Merton acrescentaram a função do entretenimento, entendido como diversão (Vilalba, 2006) ou função recreativa (Araújo, 2012).

No entanto, os teóricos também identificaram a "disfunção narcotizante", um efeito adverso da mídia que desvia a atenção da sociedade dos assuntos importantes, tornando-a inerte e alienada em relação aos problemas sociais. Lasswell (1978, p. 116) observa que "quando as classes dominantes temem as massas, os dirigentes não compartilham sua visão da realidade com a massa da população", pois seu poder depende da distorção da informação.

Essa disfunção ocorre quando trabalhadores, após um dia cansativo, buscam apenas distração. Ao tentar aliviar tensões e conflitos reais, recorrem a produtos midiáticos que satisfazem suas necessidades imediatas, mas resultam em apatia social e política. O entretenimento, portanto, é visto como um agente de disfunção social, uma espécie de droga letárgica que afasta as pessoas dos problemas reais para o escapismo, como ouvir música no rádio ou assistir a novelas e comédias. Além de divertir, esses conteúdos raramente promovem o pensamento crítico.

### **Escola Alemã**

Partiremos agora para a Escola de Frankfurt, que nasce na década de 1920, na Alemanha, e ressurgiu três décadas depois, após o exílio de seus representantes e a queda do Nazismo. Nessa época, formavam o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. À luz de uma rejeição do marxismo e, por consequência, crítica ao capitalismo, as investigações analíticas da Escola Alemã orbitavam sobre os impactos das guerras sobre a sociedade europeia, e, em várias frentes, refletiam sobre cultura, economia, ética, psicologia e comunicação.

O despontar dos meios de comunicação fez com que os pensadores começassem a refletir sobre a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura na formação de um modo de vida contemporâneo. Aqui destacamos dois pontos. O primeiro refere-se à Indústria Cultural (termo que substituí "Cultura de Massa") e o segundo, reflexo do primeiro, a Teoria Crítica, que acusa a elite capitalista de lançar o olhar de mero elemento consumidor sobre a massa.

Adorno e Horkheimer (1947) identificaram que os conhecimentos científico e tecnológico se convertiam em um poderoso instrumento de dominação e controle social. Para eles, com a Indústria Cultural houve a apropriação dos produtos e a criação de conteúdos da cultura com transmissão em larga escala. A elite capitalista trabalhava duplamente sobre a massa: reprimir o pensamento crítico e explorar/lucrar com os produtos culturais. A estratégia era utilizar a mídia como sistema que conspirava para iludir as pessoas, impedindo que elas tomassem conhecimento da exploração a que eram submetidas, a partir de conteúdos artísticos, esportivos, informativos e de entretenimento, que se vestem de importantes e novos, mas sempre iguais (Temer; Nery, 2004).

A abordagem crítica refuta tal processo localizado no tempo do lazer, ao passo que reiterou a necessidade do conteúdo midiático se converter numa ferramenta de racionalização educativa, capaz de promover o pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos indivíduos, visto que carregava a bandeira que o conhecimento é poder. A Teoria Crítica refletia, portanto, a forma como o próprio conteúdo era reformulado pelas elites para manter as classes inferiores numa constante distração, já que a mensagem implícita poderia ser mais importante do que a explícita.

Por conta disso, nessa escola, elucidam Temer e Nery (2004), os meios de comunicação reproduzem as relações de força do aparelho econômico-social e se tornam instrumentos de dominação, uma vez que contêm o desenvolvimento da consciência das massas.

Mantida dominada, a massa tornava-se mais receptiva para acolher as informações que, de fato, fossem de interesse das elites. Conforme as posições da Indústria Cultural se fortalecem, mais elas eram capazes de agir sobre as necessidades do consumidor, guiando-o e disciplinando-o. Ao tornar os bens culturais em mercadoria, deslocava a massa para a esfera do consumo (consumo descontraído).

Novamente, nessa linhagem histórica, o entretenimento é posto e, dessa vez, denunciado, como instrumento manipulativo da ideologia dominante, tendo a TV como principal ator. Mais uma vez, o conteúdo para desopilar a sociedade é visto como objeto de sedução para, além de perpetuar a dominação e promover o lucro, paralisar a atividade mental do espectador, imobilizando sua capacidade de resistir ao sistema. Deste modo, divertir-se significa estar de acordo e significa quase sempre que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra.

## **Mudando a concepção de entretenimento**

### **Escola Francesa**

Edgar Morin, funda a Teoria Culturoológica, na Escola Francesa, nos anos 1960. O interesse dessa teoria se volta para os conteúdos da mídia que estariam contribuindo para uma mudança na cultura da sociedade contemporânea, ao que o autor chamou de “cultura de massa”, que “se adapta aos já adaptados e aos adaptáveis” (Morin, 1997, p. 171) que “transforma cultura em mercadoria” (Temer; Nery, 2004, p. 95).

Morin foge da ideia de inevitabilidade do poder dos meios de comunicação sobre a sociedade, antes defendido pelos funcionalistas e críticos, e posiciona a sociedade como autônoma no cenário comunicacional, embora reconheça que a mídia não é o único sistema que atue na construção da cultura do complexo social contemporâneo.

Segundo o autor, pela complexidade e amplitude da sociedade, a atuação comunicacional não consegue abarcar os muitos valores e referências culturais. A mídia tentava pasteurizar tais pilares sociais, porém, sem sucesso. Sem conseguir suplantar símbolos nacionais inatos e inerentes à sociedade e muito menos criar novos fenômenos culturais, a mídia, aduz Morin (1997), se adequa continuamente aos desejos da massa, aproveita os símbolos já existentes, cria bens culturais os refazendo com nova roupagem e propaga os objetos nostálgicos com finalidades comerciais.

É esse ideal da difusão de atos culturais formatados e vendáveis que nos interessa nessa Teoria. Os sistemas técnicos, inclusive a mídia, possibilitam que o homem concreto encontre ou reencontre no consumo e na vida privada o interesse, a competência e o prazer. A preocupação é com sua realização, felicidade, quando na realidade vive-se uma “vida escravizada às futilidades” (Morin, 1997, p. 182).

Apesar dos avanços, Morin ainda enquadra o divertimento (entretenimento) como forma de distração, embora entenda que tudo no capitalismo seja atravessado pela alienação (econômica, política, ideológica, cultural) e a mídia tenha como fonte de criação a própria sociedade na elaboração de seus conteúdos (Morin, 1997).

Quando formula produtos culturais que circulam pela comunicação, conforme Morin, a partir dos desejos, a mídia cria arquétipos e estereótipos e gera uma espécie de projeção. Os homens consomem esses produtos da “indústria de conteúdos” por considerarem suas vidas medíocres e tristes e, ao se projetarem nos personagens, se desviam da própria vida. São, por fim, consolados pelos duplos. “Os duplos vivem em nosso lugar, livres e soberanos, consolam-nos da vida que nos falta, distraem-nos com a vida que nos é negada e (...) impelem-nos a imitar, dão o exemplo da procura

da felicidade”, explicam o conceito Temer e Nery (2004, p. 97). É, portanto, a comunicação a criadora e divulgadora de novos produtos que geram uma ilusão social de realização e rasos ideais de perfeição.

### **Estudos Culturais Ingleses**

Os Estudos Culturais, originários da Universidade de Birmingham nos anos 1950 e 1960, marcaram uma mudança na concepção de entretenimento ao focar na recepção das mensagens midiáticas, em vez da produção. Esta corrente buscava compreender os fenômenos culturais contemporâneos. Entre os principais teóricos estão Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward P. Thompson e Stuart Hall. Eles defendiam que não há culturas superiores ou inferiores e que todas as manifestações culturais merecem ser analisadas e valorizadas, reconhecendo os conflitos de forças sociais.

Os teóricos dos Estudos Culturais não viam a mídia como uma manipuladora absoluta, mas como parte de um processo comunicacional negociado com o público, onde o sentido é construído. Segundo eles, a comunicação é dialógica e ocorre na audiência, que ao decodificar, ressignificar e reinterpretar as mensagens midiáticas, pode aceitá-las ou resistir a elas. Isso significa que a mídia e a cultura são parte da vida do público sem necessariamente aliená-lo ou dominá-lo, como sugeriam teorias anteriores. A recepção é considerada uma atividade produtiva e experimental, onde o público desempenha um papel ativo e subjetivo, influenciado por suas referências culturais.

Os Estudos Culturais argumentam que fatores sociais, políticos e culturais influenciam como cada indivíduo consome e interpreta as mensagens dos meios de comunicação. A recepção, sendo heterogênea e complexa, permite que a audiência resista à narrativa dominante da mídia. Hall (1980, p. 60) afirma que cultura compreende “todas as práticas sociais e suas inter-relações” e não se limita à soma de hábitos sociais.

Essa abordagem colocou os teóricos ao lado das classes marginalizadas da sociedade inglesa, como os operários, fazendo da cultura popular um objeto de investigação. Pela primeira vez, as expressões culturais marginalizadas ganharam protagonismo nos meios de comunicação e novas tecnologias. Conforme Temer e Nery (2004, p. 100), ao assistir filmes, o público relaciona a mensagem ao seu cotidiano e foge ao controle dos emissores, ativando a cultura sobre a mensagem. Nesse contexto, a audiência transforma o conhecimento em uma ferramenta de luta política para intervir na estrutura de dominação.

### **Entretenimento, comunicação e humor**

Embora nos pareça clara a relação entre entretenimento e comunicação, carece-nos tensionar alguns pontos, visto que por anos a fio, o entretenimento foi rebaixado como produto da cultura de massa desprovido de qualquer valor intelectual, “sendo classificado como culturalmente inferior, alienante e de baixo padrão estético e cognitivo” (Regis; Perani, 2010, p. 02).

Ainda que tenha raízes profundas no passado, o entretenimento se constitui como parte da complexa cultura contemporânea, promovendo uma verdadeira revolução nas práticas culturais contemporâneas, especialmente quando se alia aos sistemas de mídia na última década do século XX e neste início de século XXI. O entretenimento deixou de ser estanque, com conteúdos definidos de indústrias distintas, tornando-se, uma linguagem que permeia e ajuda a tecer a sociedade, invade e atravessa nosso cotidiano.

Nesse ínterim, instituições que pareciam resistir ao entretenimento, o adotam a fim de qualificar seus processos comunicacionais e torná-los mais eficientes. Tais características inauguram um novo estágio interacional nos meios digitais. Numa atuação mais ativa, engajamento e participação são os principais deles. De acordo com Regis e Perani (2010), a participação do usuário/audiência se dá por meio de criações e recombinações de linguagens e mídias.

O surgimento da escrita, a prensa de Gutemberg (1445) e agora as plataformas digitais, impulsionados pelo desenvolvimento das tecnologias, tanto de informação, quanto de comunicação, converteram o que antes se limitavam ao plano das ideias em obras físicas e visíveis. A comunicação foi ganhando novos contornos, especialmente no contexto industrial. O homem idealizou e fez circular conteúdos.

O surgimento do rádio, da TV e, posteriormente, das mídias digitais, acentuaram a aproximação entre humor e entretenimento. Para além de gênero, o humor é uma das estratégias do entretenimento e faz parte dele desde seus primórdios. Os antigos teatros gregos e romanos com espetáculos de músicas, danças e mímicas, os programas de rádio e TV nas “eras de ouro” com música ao vivo; as telenovelas com histórias cômicas; os *podcasts* e canais no *Youtube* que exploram este gênero narrativo são apenas algumas das muitas amostras grátis da revolução que estamos vivenciando. Se antes o humor se constituía no simples ato de fazer rir, mais recentemente, com os novos aparatos técnicos, essa realidade está sendo mudada.

Em todos esses dispositivos, é muito presente a ideia de contar histórias, como forma de materializá-las em diferentes formatos. A comunicação é a principal engrenagem envolvida no processo para que o humor atravesse a sociedade, já que ele só encontra sua vocação quando atinge a audiência. Mais ainda, quando forma consciência crítica, algo que as teorias apontadas já demonstravam tendo em vista o entretenimento.

É em busca de boas histórias que nichos de audiência se voltam para o entretenimento, agora na internet, para relaxar após um dia cansativo, mas também para se informar por meio do humor. Observamos que a desqualificação deu lugar para “características e habilidades cognitivas estimuladas pelas tecnologias digitais e produtos de entretenimento contemporâneos” (Regis; Perani, 2010, p. 3).

Desde as primeiras teorias até os dias de hoje, com uma nova realidade social e tecnológica e o barateamento de equipamentos e serviços, os grupos minoritários puderam amplificar suas vozes. Ambos são protagonistas para contar, à sua maneira, suas próprias histórias. O *Youtube* dá visibilidade às vozes, a partir da criação de um canal na plataforma.

### **Vozes potentes e conscientes: homossexuais no *Youtube***

No mundo *Youtube*, há canais de todas as segmentações temáticas possíveis. Nosso foco de interesse são canais que abordam temáticas caras ao movimento LGBTQIAP+. Foquemos em dois deles, de homens gays, que vivem no nordeste brasileiro e utilizam a plataforma para contar suas histórias, de forma bem humorada e que seu conteúdo, na maioria das vezes de forma precária despreziosamente, possibilita a geração de consciência entre seus públicos.

Com 56 anos, Abraão de Sousa Lima, conhecido como “Baia Bahia”, é um ex- cabeleireiro homossexual, natural de Alagoíinha (PB). Os relatos da “personagem fria” ganham o mundo através do canal Ary Régis Lima, antigo Laranjas Bahia, criado em 2009<sup>32</sup>. Raimundo da Conceição Barros Sampaio, o “Raymundinho Furacão” ou “Ray”, tem 37 anos, é auxiliar de serviços gerais, homossexual, natural de Arari (MA) e algumas vezes se veste com roupas femininas. As aventuras da “bicha louca do Maranhão” podem ser acessados no canal Raymundinho Furacão, criado em 2017<sup>33</sup>.

Para este artigo, selecionamos um vídeo de cada canal, ambos com temas relacionados à internet. De Baia Bahia, o vídeo selecionado foi “A psicopata do Grindr”, e de Raymundinho Furacão, “Meu nudes que vazou”.

No vídeo “A psicopata do Grindr”, Baia narra - em terceira pessoa - o encontro entre dois rapazes (com alcunha Mona Cindy e Ivone), através do aplicativo Grindr, em João Pessoa (PB). Após um jantar romântico em seu apartamento, o universitário Mona Cindy descobre ao voltar de uma padaria que Ivone tinha lhe roubado uma mala de marca internacional, notebook, computador, celular, um perfume e a coleção de CDs e DVDs da Celine Dion. Apesar do crime, Mona Cindy sequer fez um Boletim de Ocorrência e omitia da família sua orientação sexual. Meses depois do acontecido, eles se encontram ocasionalmente em um café da capital paraibana e Mona Cindy teve uma crise de pânico, o que a fez desistir de denunciar Ivone. No final, Baia alerta aos internautas inscritos: “Faça a pegação. Curta os aplicativos. Adorooo. Cuidado, cuidado! O perigo está em todo lugar, agora até no telefone” (Lima, 2016, 7min20s).

No vídeo autobiográfico “Meu nudes que vazou”, Raymundinho Furacão relembra de uma situação que sofreu por volta de 2015 ou 2016. Conta ele que, durante um encontro com dois rapazes numa fazenda da região, foram feitas fotos e vídeos do ato sexual. Ray tinha proibido a dupla de focar no rosto dele, mas os rapazes tiraram fotos, filmaram e ainda disseminaram, após alguns dias, três fotos do ato em grupos de *WhatsApp*. O vídeo não circulou, segundo Ray, por que ameaçou um deles a expor para a cidade quem tinham ficado com o homossexual. Em pânico, os rapazes apagaram o vídeo. As imagens ganharam o Estado e por 30 dias a vida de Raymundinho virou um caos. Ray conta que teve problemas no trabalho, na vida pessoal e familiar, beirando a depressão. “Suportei tudo que eu tinha que suportar” (Furacão, 2019, 10min45s).

No vídeo, Baia expõe a fragilidade do mundo gay, a existência de pessoas com más intenções em relação a esta minoria e a omissão dos homossexuais em não denunciar os crimes sofridos. No vídeo de Raymundinho é feita uma denúncia de como os gays são tratados pelos héteros, relata um crime cibernético que não foi denunciado e evidencia que a história morreu depois de ameaçar um dos rapazes a revelar que eles tinham saído com um homossexual. Outro motivo, segundo Ray, é que os rapazes estão casados com mulher e o caso perdeu repercussão.

Como percebemos, o humor é uma estratégia, ou melhor, uma das melhores estratégias do entretenimento. O entretenimento, por sua vez, a partir da apropriação das narrativas, pode mudar comportamentos e favorecer o debate em direção à cidadania.

## Arremates

---

<sup>32</sup> Cf.: <<https://www.youtube.com/channel/UC4WHS7z3Gnwp2z1QgAJT7Tw>>.

<sup>33</sup> Cf.: <[https://www.youtube.com/channel/UCgIS8EPSgjEkaovWeTEMv\\_g](https://www.youtube.com/channel/UCgIS8EPSgjEkaovWeTEMv_g)>.

Grande parte das ideias aqui expostas preliminarmente não estão fechadas em si, muito menos representam uma conclusão, mas se desloca para uma noção de apontamentos para futuros trabalhos.

Percebemos nas Teorias da Comunicação aqui recortadas, que o entretenimento (e consequentemente o humor), foi por um longo período na história desqualificado como sinônimo de cultura inferior e, portanto, sob o ponto de vista da elite dominante, serviu para distrair as massas quanto aos reais problemas da sociedade. Ainda que quase todos os teóricos vislumbrem o aspecto educativo da mídia, acreditamos que muitos canais do público LGBTQIAP+ nessas plataformas digitais, com enfoque no *Youtube*, seguem na direção da geração de (novos) conhecimentos e até uma transformação significativa de comportamentos, pensamentos e relacionamentos: experiências.

Não podemos nos furtar também de perceber que é a partir da concepção dos estudos culturais, quando a audiência ganha a capacidade de produzir sentido, é que a comunicação se consolida de fato, a partir da circulação social de sentidos e estímulos. Assim, se a comunicação, conforme Braga (2016), está no senso comum, então é inerente ao entretenimento, já que o senso comum se constitui a base do entretenimento.

Nessa linha de pensamento, o *Youtube* torna um meio de comunicação que propicia e possibilita a cultura participativa no século XXI e é capaz de causar transformações na mídia e na sociedade, bem como nas experiências dos usuários (Burgess; Green, 2009; Torres-Toukoumidis; De Santis-Piras, 2020). Alinhados com tais ideias, a comunidade LGBTQIAP+ conquista na internet o espaço social antes negado e nele pode ter visibilidade para suas experiências com potencial de alcance para entretenimento de outras pessoas.

Na chamada teoria da comunicação, a mudança da formatação cultural é o empoderamento desse grupo marginalizado, cuja força lhe deu os *cultural studies*. Os Estudos Culturais Ingleses inauguram a mudança de consciência quanto ao aspecto ativo da audiência, o que contribui para reconhecer outras vozes, especialmente do público estudado.

O que antes era visto apenas como manipulação/dominação/alienação, agora reúne a informação e entretenimento para se consolidar numa base de luta, cujo intuito é a busca por direitos humanos igualitários. Deste modo, nota-se ainda que a visão sobre o entretenimento se transforma de acordo com o contexto e pensamento de cada época, trazendo novos significados e usos. Deixamos de ser consumidores passivos e inertes para nos tornarmos produtores ativos e pensantes. Circunscritas ao espaço do não-pensar e, portanto, da inércia intelectual, o entretenimento, a partir da internet, toma as rédeas, reconhece/empodera vozes e muda realidades, a partir do conhecimento disseminado em rede.

É nesse contexto que o movimento LGBTQIAP+ se apropria do humor popular e constrói diversas perspectivas e possibilidades diversas de leituras, muitas vezes precária, como é o caso de nossa análise. Os relatos orais, de caráter público e popular dos personagens, constroem relações que se estabelecem entre a cultura e a sociedade e criam novos contornos comunicacionais, como as narrativas pessoais midiáticas, que transpõem a privacidade do lar e ganham ruas e redes, em busca de visibilidade.

A ideia do movimento ao utilizar estes recursos é uma tentativa de dirimir ou minimizar essa visão popular estereotipada sobre questões homofóbicas, que até hoje permeiam o imaginário popular, apesar das inúmeras formas de obter informação. Mais consciente, relativamente autônomo e com uma ferramenta que atravessa fronteiras, o receptor se deslocou deste lugar de fala, para, mais recentemente, tornar-se produtor de conteúdos, avançar no sentido de gerar conhecimento e ampliar consciências.

## Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, L.C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARAÚJO, C. A. A pesquisa norte-americana. *In*: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V.V. (Org.). **Teorias da comunicação: Conceitos, escolas e tendências**, Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARROS, P. G. **O humor na era da internet**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2013.
- BRAGA, J. L. O que é comunicação? **Líbero**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 15-20, 2016.
- BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.
- FURAÇÃO, R. Meu nudes que vazou. **Canal Raymundinho Furacão**. Publicado em 10 jul. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xmgkEqH2Q1M&ab\\_channel=RaymundinhoFuracao](https://www.youtube.com/watch?v=xmgkEqH2Q1M&ab_channel=RaymundinhoFuracao). Acesso em: 3 maio 2024.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LASSWELL, H. A estrutura e a função da comunicação na sociedade. *In*: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- LIMA, A. R. A psicopata do Grindr. **Série Laranjas Baia - Canal Ary Régis Lima**. Publicado em 19 dez. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QgV93MORH-M&ab\\_channel=AryR%C3%A9gisLima](https://www.youtube.com/watch?v=QgV93MORH-M&ab_channel=AryR%C3%A9gisLima). Acesso em: 13 maio 2024.
- MORIN, E. **Cultura de massa no século XX: Espírito do Tempo**. Neurose. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- TELLES, A. **A revolução das mídias sociais**. São Paulo: M. Books, 2011.
- TEMER, A. C. R. P.; NERY, V. C. A. **Para entender as teorias da comunicação**. Goiânia: EDUFU, 2004.
- REGIS, F.; PERANI, L. Comunicação e entretenimento na cibercultura: repensando as articulações entre lúdico, cognição e tecnologia. **Revista E-Compós** Brasília: Compós, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2010.
- TORRES-TOUKOUMIDIS, A.; DE SANTIS-PIRAS, A. **Youtube y la comunicación del siglo XXI**. Ciespal: Quito, 2020.
- VILALBA, R. **Teorias da comunicação: conceitos básicos**. São Paulo: Ática, 2006.
- Enviado em 31/08/2024  
Avaliado em 15/10/2024

## RESENHA

ROJO, Roxane. Letramentos: práticas de letramentos em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

**Alceane Feitosa<sup>34</sup>**  
**Júlia Maria Muniz Andrade<sup>35</sup>**  
**Karla Dayane Silva Monteiro<sup>36</sup>**

O texto *Letramentos: práticas de letramentos em diferentes contextos*, último capítulo do livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. No texto, a autora discute os conceitos de letramentos, discorrendo sobre a diferenciação entre alfabetização, letramento e letramento(s), intercalando teoria e exemplos práticos em forma de exercícios direcionados a professores. Tal conceituação é ponto de partida para a autora esclarecer as três propostas que, segundo a autora, deve ser objeto da escola no que se refere à participação do aluno nas práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita: multiletramentos (ou letramentos múltiplos), letramentos multissemióticos e letramentos críticos.

Inicialmente, a autora diferencia os conceitos de letramento a alfabetismo. Ao explicar o conceito de letramento, a mesma enfatiza que o termo surgiu para separar, no meio acadêmico, os estudos de leitura e escrita dos estudos sobre alfabetização, conjunto de competências e habilidades envolvidas nos atos de escrita. Ambos com significados próximos que posteriormente ganharam conotações bem distintas.

Rojo ressalta que nesta distinção alfabetismo está relacionado às competências e habilidades cognitivas e linguísticas referentes à leitura e escrita escolar/acadêmica. O termo letramento (no singular), já estaria, neste primeiro momento, ligado às práticas e contextos sociais que envolvem leitura e escrita.

Ancorada nos estudos de Street (1994), difundidos por Kock (1995) e Soares (1998) Rojo esclarece o enfoque às noções de letramento autônomo e ideológico equivalentes às noções de reflexão fraca e forte do letramento, respectivamente. O primeiro ligado ao conceito a alfabetismo e o segundo ao letramento enquanto prática social de leitura e escrita.

Esclarecendo que a versão forte, relacionada ao letramento ideológico leva em consideração as várias exigências sociais exigidas pelos cidadãos, a autora explicita o surgimento do termo multiletramentos, apontando para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita, como também o uso da língua/linguagem pelos cidadãos.

Nesse movimento do termo letramentos (no plural), Rojo amparada por Hamilton (2004), discorre sobre a diferença entre letramentos dominantes e locais. Estes, também chamados de vernaculares, têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais, portanto não institucionalizados, autogerados. Já os letramentos dominantes, estão associados a instituições formais, tais como escola, igreja, comércio, etc. Mas deixa claro que as duas categorias são interligadas e não separadas como as de alfabetismo e letramento.

---

<sup>34</sup> Mestrado em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI- 2018). Professor Efetivo na Rede Estadual de Educação do Estado do Ceará e Professor Supervisor do PIBID - Língua Portuguesa - na EEMTI LILI FEITOSA.

<sup>35</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

<sup>36</sup> Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade Federal do Piauí, Membro do grupo de pesquisa Projeções em Pesquisas e Práticas de Leitura e Escrita-PROLETRAS- UFPI/CNPQ, professora da rede particular de ensino nos Anos finais e no Ensino Médio e Revisora e corretora textual.

Para a autora, os novos estudos de letramento têm se inclinado para os letramentos locais ou vernaculares. E observando as intensas e significativas mudanças nos meios de comunicação e circulação de informação, há um destaque para as TICs (tecnologias de comunicação e informação). Essas mudanças redirecionam a reflexão sobre os letramentos que apontam: a intensificação e diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais; a diminuição das distâncias espaciais e temporais e compactação do tempo e a multissemiótica, que ressignifica as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico.

Essas possibilidades provocam na escola uma nova reflexão no que se refere ao conflito entre a inserção/ exclusão de práticas valorizadas pela escola. Observa-se uma grande mudança nas propostas pedagógicas nas escolas de hoje, visto que as considerações de Rojo neste texto farão uma década.

Neste prisma, a autora esclarece, de maneira muito pertinente, que os objetivos da escola devem voltar-se à inserção dos alunos nas mais variadas práticas sociais que envolvem a escrita, com o intuito de levar os alunos a participarem como cidadãos da vida em sociedade a partir dos pilares da ética, da crítica e da democracia de forma que a educação linguística considerando: os multiletramentos, enfatizando os letramentos das culturas locais e seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar); os letramentos multissemióticos, exigidos pelos textos contemporâneos que refletem as múltiplas linguagens e os letramentos críticos, a abordagem crítico-reflexiva de textos e produtos das diversas mídias e culturas (intenções, ideologias e finalidades).

A perspectiva do texto, publicado em 2009, proporciona o esclarecimento do termo letramento(s) em todas as suas esferas de abordagens e compreensão, propiciando ao leitor/ professor uma reflexão crítica das necessidades de se compreender os multiletramentos e suas relações com as práticas sócias de uso da língua/linguagem nas suas mais variadas formas de manifestação. Recomendado, por isso a todos que trabalham com leitura, escrita, linguagem e escola.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## RESENHA

MONTEIRO, Jacira Pontinta Vaz. *O estigma da cor: como o racismo fere os dois grandes mandamentos de Cristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Quitanda, São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2023.

**Douglas Ribeiro de Moura<sup>37</sup>**

Jacira Pontinta Vaz Monteiro, autora de *O estigma da cor: como o racismo fere os dois grandes mandamentos de Cristo*, é natural de Guiné-Bissau, país localizado na costa ocidental do continente africano, mas vive no Brasil desde os seus sete anos de idade. É justamente por ser “uma mulher que entende que sua vocação é não se calar perante as injustiças” (Monteiro, 2023, p. 9) que Jacira escreveu e publicou o seu primeiro livro.

Com pouco menos de duzentas páginas, a obra aqui resenhada se destaca por ser inovadora e corajosa. Inovadora, pois aborda como o racismo e outros problemas sociais são tratados – ou negligenciados – no interior das igrejas evangélicas, e corajosa, porque coloca essas instituições e suas lideranças como responsáveis por tomar as medidas cabíveis para que esse cenário mude. O livro é composto por 192 páginas, divididas em sete capítulos, além de agradecimentos, prefácio, introdução, conclusão e um apêndice com dicas práticas de combate ao racismo.

Já na Introdução, a autora aponta que lutar contra a multiétnicidade é lutar contra Deus e sua graça criativa. Em outras palavras, buscar uma sociedade – e, obviamente, uma Igreja – que contemple apenas uma parte da criação divina é ir contra o que o próprio Criador deseja. Em seguida, Jacira aponta que o combate ao racismo é um assunto ainda pouco explorado nas igrejas protestantes, devido a negacionismos, indiferença e até mesmo perseguição e silenciamento daqueles que ousam abordar o tema. Seu principal argumento é apresentado na Introdução: o racismo é um atentado contra os dois principais mandamentos cristãos, quais sejam, amar a Deus sobre todas as coisas e amar ao próximo como a si mesmo. No primeiro caso, porque os seres humanos são criados à imagem e semelhança de Deus, e, no segundo, porque o racismo é uma falha no amor ao próximo.

No primeiro capítulo, *Teologia do Rei Leão*, a autora usa o exemplo do filme *Rei Leão* para sustentar seus pontos de vista. Para ela, o altruísmo é um princípio divino, ao passo que o autocentrismo é prejudicial à vida em comunidade. Segundo Jacira, há em Gênesis algo chamado Mandato Cultural, que diz respeito ao cuidado que devemos ter com a Criação para que haja harmonia criacional. Aqui, ela utiliza esse conceito para comentar a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente.

Ao lidar especificamente com os seres humanos, a autora apresenta a doutrina do *Imago Dei*, a qual estabelece que somos criados à imagem e semelhança de Deus. Logo, a diversidade humana é uma prova da graça criativa. Essa doutrina, portanto, é o fundamento para a luta contra todo tipo de injustiças, já que, ao ferir a dignidade dos indivíduos, fere-se também a imagem do Senhor. Nesse sentido, é dever moral dos cristãos lutar contra todas as injustiças sociais, como é o caso do racismo.

---

<sup>37</sup> Doutorando em Estudos de Linguagens - Discurso, Mídia e Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Mestre em Letras na área de Estudos do Texto e do Discurso. Secretário Executivo no Gabinete da Reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde exerce a função gratificada de Coordenador de Arquivo, e Membro Efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado (ABPSEC).

No capítulo dois, *Escravidão e seu legado*, a autora descreve brevemente a crueldade do sistema escravista no Brasil, destacando o *status* de mercadoria dos negros escravizados. Jacira argumenta, com base na obra de Laurentino Gomes, que é preciso haver uma Nova Abolição, uma vez que a escravidão ainda reverbera na sociedade brasileira atual.

Ao abordar o tema das políticas de reparação, a autora aponta o caráter bíblico desse princípio. Ela defende que reparações jurídicas devem ocorrer, e que a maneira ideal é que deve ser debatida. Percebemos, nesse ponto, que: i) Jacira tem um certo cuidado ao lidar com questões político-ideológicas, talvez por saber das preferências políticas de grande parte dos evangélicos; e ii) ela não comenta ações específicas de reparação, como é o caso da reserva de vagas em concursos públicos ou no ingresso ao ensino superior, por exemplo. Para ela, esse debate deve ficar a cargo das autoridades responsáveis, mas é indispensável que haja reparações à população negra brasileira.

A autora também traz a discussão sobre racismo reverso ao opor dois modos de se entender o racismo: o primeiro, como individual-sistemático, e o segundo, como puramente individual. Jacira se posiciona e se coloca no primeiro grupo, composto por aqueles para quem não há racismo reverso por não haver um sistema que oprime e que subalterniza os brancos com base em seu pertencimento étnico-racial.

O terceiro capítulo é denominado *A colonização e a Igreja*. Nele, a autora lida com a relação entre as missões cristãs evangelizadoras e o colonialismo. Ela argumenta que é preciso reconhecer a validade das críticas direcionadas à Igreja e a seu papel em relação à escravidão ocorrida no Brasil. A justificativa apresentada é a de que a mensagem de Cristo é perfeita, mas que os seus divulgadores são humanos, portanto, vis, falhos e pecadores. Se por um lado há uma ordem inata para a pregação na Bíblia, é preciso que isso não ocorra por meio da colonização e da imposição, já que esse modelo colonialista “não é o modelo de Jesus” e “a escravidão é o deformar da imagem de Deus” (Monteiro, 2023, p. 73).

O mito de Caim é trazido para mostrar aos leitores a origem da ideia de que os africanos foram amaldiçoados por Deus. Jacira trata de desconstruir, com argumentos baseados na própria Bíblia, esse mito que serviu de justificativa para a escravização dos negros por muito tempo. Por fim, a autora trata da importância de uma antropologia missionária, capaz de conduzir a uma evangelização que não anule as pessoas e suas particularidades culturais, ajudando os missionários a pregar a mensagem de modo respeitoso e inteligível, até mesmo porque a fé deve ser consciente e espontânea.

No quarto capítulo, *A mulher negra e a feminilidade elitista*, Jacira critica a ideia de que as mulheres devem pensar apenas no matrimônio e na maternidade. De acordo com ela, esse é um discurso elitista e que exclui a maioria das mulheres, sobretudo as negras, que precisam trabalhar para sustentar seus lares. Essa ideologia é chamada pela autora de feminilidade elitista. Para ela, trata-se de uma ideia importada dos Estados Unidos e que exclui a realidade das pessoas mais pobres.

Ao tratar especificamente do caso brasileiro, Jacira traz detalhes de como as mulheres negras foram escravizadas, sobretudo nas lavouras e nas Casas Grandes, muitas vezes sofrendo abusos sexuais. Ela também cita exemplos de mulheres negras brasileiras e estrangeiras que foram decisivas em relação ao combate à escravidão e que, portanto, são provas do equívoco da feminilidade elitista. Tais exemplos históricos são acrescidos de mulheres fortes e resistentes citadas na Bíblia, como Joquebede, Juíza Débora, Ester, Rute e Noemi.

Por fim, a autora indica que o caminho correto para as mulheres cristãs não passa pelos extremos. Em suas palavras, não há que se seguir nem um “puritanismo moderno” nem um “feminismo liberal”. Entendemos que esse posicionamento contra o que ela chama de “feminismo liberal” revela sua firmeza em relação às suas crenças e à própria Igreja, mas não sem criticá-la.

O quinto capítulo leva o nome de *A síndrome de Caim: quando a indiferença e o desprezo se tornam a minha resposta à dor do meu próximo*. O capítulo remete à passagem de Gênesis em que Caim mata seu irmão Abel após Deus se agradar da oferta deste, causando ódio e inveja em Caim. Na narrativa bíblica, Deus questiona a Caim onde está Abel, ao que ele responde dizendo não ser tutor de seu irmão.

A analogia serve para que Jacira mostre seu descontentamento com todos aqueles – especialmente cristãos – que não se importam ou que ignoram a discriminação sofrida pelos negros de todo o mundo. No ponto de vista da autora, essas pessoas, ao reduzirem o problema do racismo e suas consequências práticas, agem como verdadeiros “Caims”.

Mais adiante, Jacira aborda o conceito de lugar de fala, recorrendo à filósofa Djamila Ribeiro. Isso ocorre, pois, de acordo com ela, muitos utilizam o referido conceito para não se envolver com o tema do racismo. Todavia, o que a autora faz é explicar que o conceito de lugar de fala não impede que pessoas não-negras se expressem sobre o racismo, apenas possibilita que o grupo oprimido possa contar sua história desde sua própria perspectiva. Em seguida, é trazido um breve relato sobre o movimento *Black Lives Matter*, dos Estados Unidos, e sobre a importância de seus protestos. Em certo momento, porém, Jacira indica que o movimento possui crenças e valores que se chocam com os da fé cristã, sem citar quais.

O sexto capítulo, intitulado *Raiva e ressentimento: o sentimento natural do ferido*, inicia-se com a passagem de Êxodo na qual é narrado o episódio em que Moisés mata um egípcio que espancava um hebreu.

O episódio é trazido pela autora como exemplo da temática tratada no capítulo, qual seja, a raiva e o ressentimento, sentimentos naturais e bastante comuns para a população negra. Ao confessar sua própria raiva, Jacira afirma que o negro consciente de sua subalternização cresce enxergando-se apenas como alguém que é tolerado, mas incapaz de viver em plenitude. Esse sentimento de violação à própria personalidade produz uma raiva justa.

O argumento central da autora no capítulo é de que sentir a raiva justa não é um problema em si, mas que o perigo está nas ações tomadas em reação a esse sentimento. Buscando exemplificar seu raciocínio, Jacira apresenta aos leitores dois grandes nomes da história de resistência negra como modelos distintos de resposta à raiva justa: Malcolm X, um radical em suas convicções e defensor de uma segregação entre brancos e negros, e Martin Luther King Jr., um pastor que pregava a não-violência e a integração como armas para combater a separação.

O capítulo foi escrito para que a autora expressasse seu posicionamento – e o de sua religião – em relação às diferentes posturas de combate ao racismo. Fica clara, igualmente, uma postura crítica em relação a outras religiões, haja vista a comparação entre as ações de Jesus e de Moisés e também o posicionamento mais radical de Malcolm X, que era muçulmano.

O sétimo capítulo, *A vida missional*, é um dos mais importantes do livro. Nele, Jacira se posiciona de maneira firme contra a Igreja atual e o agir de seus componentes. Ela critica a letargia da instituição e a expectativa de que figuras políticas possam representar a cosmovisão cristã de forma integral no espaço público. Essa projeção, além de equivocada, faz com que o Evangelho dê lugar a questões secundárias.

Sobre a estrutura do capítulo, este se inicia com a explicação do que seria a Doutrina da Queda, com a expulsão de Adão e Eva do paraíso. Para a autora, foi com a Queda que o pecado se instaurou no mundo, dando origem aos problemas de todo tipo, inclusive sociais. O argumento, então, é de que o racismo tem a ver com o afastamento dos homens em relação a Deus e a seus iguais; logo, é dever de todo cristão combater essa forma de opressão.

O capítulo de *conclusão* retoma rapidamente tudo o que foi apresentado ao longo do livro. A parábola do Bom Samaritano aparece como reforço à ideia de que devemos amar ao próximo como a nós mesmos, independentemente de nossas diferenças. Ao final da obra, Jacira ainda apresenta um *apêndice*, com uma lista de dicas práticas para que as igrejas possam combater o racismo localmente. A lista é dividida em duas partes, sendo a primeira ligada à esfera individual e a segunda à esfera eclesial.

*O estigma da cor: como o racismo fere os dois grandes mandamentos de Cristo* é um livro inovador, resultado de uma atitude corajosa de sua autora, crítica ao posicionamento de grande parte dos membros das igrejas evangélicas, que ora ignoram o grave problema do racismo, ora o limitam a uma pauta partidário-ideológica.

Trata-se de uma obra simples, que pode ser lida por todos, embora claramente esteja direcionada ao público cristão. O livro foca na riqueza da diversidade humana e pode ser de grande valia se, de fato, circular nos ambientes a que se propõe. Evidentemente, a escritora tem uma visão de mundo religiosa, que prega a integração e não o confronto direto com os racistas, o que pode parecer conciliador demais para grupos militantes mais engajados.

Como apontamento, acreditamos que poderiam ter sido utilizadas mais referências brasileiras, já que a maior parte é de autores e líderes religiosos dos Estados Unidos. Trata-se de um livro que vale a pena ser lido por aqueles que estão ou que querem se engajar na luta contra o racismo, dentro ou fora das igrejas.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## RESENHA

BORGES NETO, José. De que trata a Linguística, afinal? In: BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 31-65.

### A ciência Linguística na Atualidade

**Francisco Romário Paz Carvalho<sup>38</sup>**

**Bruna Beatriz da Rocha<sup>39</sup>**

**Rebeca Freitas Ivanicska<sup>40</sup>**

*De que trata a Linguística afinal?*, de autoria do pesquisador José Borges Neto, que é professor Sênior no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPR, escrito com a parceria de Marcelo Dascal, tem por objetivo inicialmente apresentar ao leitor alguns conceitos que são caros para a Linguística contemporânea quais sejam, o objeto e objetivo de estudo da ciência Linguística. A pergunta como nos aponta o cientista, se for feita a qualquer grupo de linguistas a resposta será: “Ora, é o estudo científico da linguagem humana”.

Em contrapartida, há alguns imbrólios que no decorrer do texto são desfeitos, principalmente quando se trata da “cientificidade da Linguística” (p. 32). Essa discussão, por seu turno, não é nova e se assemelha a textos renomados na área, a exemplo de Bentes e Mussalin (2011), Fiorin (2010; 2013) e Martelotta (2013), quando tratam da Linguística. Dois pontos se afiguram como grandes diferenciais na escrita de Borges Neto, são eles: o poder de síntese, já que o texto encontra-se dividido em dez pequenas seções, e a tentativa de um diálogo aberto com o leitor, os aproximando e tornando o capítulo cada vez mais inteligível e acessível.

Ao falar sobre “objeto observacional” e “objeto teórico” Borges Neto lembra que as teorias fazem recortes da realidade para assim estabelecer seu objeto observacional, o que nos coloca a refletir sobre “[...] as divisões da ciência [não] correspondem a divisões naturais da realidade” (p. 35). O objeto observacional usado como exemplo pelo autor é a negação, que, constitui-se em objetos teóricos distintos para teorias/disciplinas distintas, tais como a gramática gerativa, a pragmática e a semântica argumentativa.

O problema ontológico apresentado pelo autor diz respeito a perspectivas/soluções nominalistas, conceptualistas e realistas sob as figuras de expoentes como Bloomfield, Sapir e Saussure—Hjemslev—Chomsky. Nesse aspecto o material parece se utilizar de uma natureza essencialmente teórica para elucidar tais pontos, se utilizando de exemplos ilustrativos que colaboram significativamente para uma boa compreensão do conteúdo.

---

<sup>38</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Área de Concentração: Linguística.

<sup>39</sup> Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública.

<sup>40</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada, Pedagoga e Palestrante. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER) e Políticas Públicas e Gestão Governamental; Pós-graduanda em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ ES), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós-graduanda em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”.

O tópico seguinte trata especificamente da “História da linguística: as opções ‘nocional’ e ‘filológica’”. Nele compreendemos duas opções de abordagens linguísticas, são elas, a saber: a opção nocional e a opção filológica. A primeira, se ocupa “[...] da linguagem a partir das relações som/sentido. Possui fundamentação lógico-filosófica e concebe a linguagem como representação (do mundo ou do pensamento)” (p. 45), enquanto a opção filológica, “[...] não ignora a variação linguística, mas a concebe em função de uma perspectiva normativo-prescritiva [...]” (p. 45). Aqui, destacamos que o autor nos faz tencionar acerca da não exclusão mútua de duas abordagens distintas que apresentem alguma característica em comum.

Como se pode perceber, o texto segue uma linha teórico/metodológico/cronológico coerente e apercebível para os leitores da área de Letras e Humanidades, tornando-se uma verdadeira relíquia de discussões férteis. Assim, por exemplo, o tópico “História da Linguística: a opção histórica” adverte que “[...] a tarefa de quem quer que seja no estudo científico da linguagem é descrever mudanças e descobrir as leis subjacentes a elas”. Seguindo a leitura do texto, Borges Neto nos apresenta as perspectivas teóricas de Ferdinand de Saussure e “As opções de Chomsky”. Este último, aponta conjecturas relativas a conceitos como centralidade das noções de princípios como universalidade, sintaxe e competência.

Julgamos como relevante o tópico “A opção ‘interdisciplinar’”, por apontar para o leitor diversas áreas e diálogos que a ciência Linguística contempla. Podemos citar como exemplo, a proposta de uma gramática da comunidade de fala de Labov, assim como o funcionalismo de Halliday e o cognitivismo de Lakoff, que assumem para a ciência Linguística um objeto heterogêneo e interdisciplinar de estudos.

Um das questões findantes e mais assertiva do texto está no tópico “As ‘filiações’ da linguística”. Neste ponto, podemos, sem cerimônias resumir a ciência Linguística em três tendências: a primeira, a sistêmica que possui como expoentes os teóricos Saussure, Hjelmslev e Bloomfield; uma segunda, de caráter psicologizante, que tem principal teórico Chomsky; e uma última que o autor nomeia de Sociologizante, ancorada nos pressupostos teóricos de Labov e Ducrot.

Dentre as conclusões perceptíveis por meio da leitura do material fica evidente o esforço do autor em lembrar a impossibilidade de qualquer teoria dar conta de toda a realidade. As teorias, mormente as linguísticas, só conseguem dar conta de porções da realidade. Para finalizar, segundo o pesquisador “As opções metodológicas, então, não só delimitam o objeto como também determinam a estruturação interna das teorias [...]” (p. 63) e ainda reitera que “[...] em suas formas mais ambiciosas, a cientificidade não visa apenas à descrição dos fenômenos, mas também à sua explicação [...]” (p. 64), principal argumento quando se pensa em ciência.

Sem esquivar, a leitura dos escritos de Borges Neto funciona como um guia prático quando se trata do entendimento do que vem a ser a ciência Linguística, ou seja, entender seus princípios e correntes mais inventivas. Seguramente, o mérito da obra vai muito além da tentativa de responder à pergunta que intitula o texto “De que trata a Linguística, afinal?”, ou seja, há elementos que se aprofundam e dão credibilidade ao escrito. Reiteramos, por fim, nosso ultimato à leitura do material, simplesmente por confiarmos no poder de alcance que a obra pode alcançar.

#### Referências

- BENTES, A. C; MUSSALIM, F. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, J. L. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## RESENHA

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Coleção Linguagens e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cífiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65p.

### **Afinal, ensinamos Letramentos?**

**Francisco Romário Paz Carvalho**<sup>41</sup>

**Bruna Beatriz da Rocha**<sup>42</sup>

**Rebeca Freitas Ivanicska**<sup>43</sup>

É incogitável, hodiernamente, se pensar no convívio humano sem o acionamento de usos sociais de linguagem. Estamos, a todo instante, rodeados de práticas que exigem de nós habilidades particulares e o desenvolvimento destas podem ser trabalhados em sala de aula transfazendo uma concepção de ensino descontextualizado. Tais questões, em oportuno, configuram o principal objetivo trabalhado na obra da autora Angela Kleiman intitulado, *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta saber ler e escrever?*

A autora, que é Ph.D pela University of Illinois nos Estados Unidos (1974), instituição na qual também realizou seu mestrado (1969), é, sem dúvidas, uma grande referência no Brasil na área de Letramento e Alfabetização. Atualmente, é pesquisadora Sênior aposentada (1-A) do CNPq, pela Universidade de Campinas – UNICAMP, instituição em que atuou como professora titular e pesquisadora. Possui, ainda, inúmeros livros publicados sobre letramento e leitura – temáticas que são de mérito para a linguística brasileira.

A obra, por sua vez, faz parte da coleção Linguagem e Letramento em Foco e está dividida em quatro capítulos. De modo geral, o livro aborda definições de Alfabetização e Letramento, recorrendo um pouco ao contexto histórico de suas origens, bem como traz em sua constituição atividades práticas sobre o conteúdo abordado, servindo, pois, como um verdadeiro benfazer para professores que atuam na Educação Básica.

No primeiro capítulo, a autora, com o intuito de desmistificar a visão errônea de que tudo é letramento, nos mostra o que, de fato, *não* é letramento, exemplificando de modo objetivo que o letramento não é um método específico para o ensino da escrita, mas envolve os sujeitos no mundo escrito. Nesse entorno, segundo Kleiman, é papel do professor auxiliar o aluno na sua imersão com a escrita propondo atividades que trabalhem a realidade em que os sujeitos estão imbuídos.

---

<sup>41</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Área de Concentração: Linguística.

<sup>42</sup> Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública.

<sup>43</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada, Pedagoga e Palestrante. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER) e Políticas Públicas e Gestão Governamental; Pós- graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós-graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”.

O capítulo primeiro ainda se propõe na explicação de que o letramento não é alfabetização, mas os conceitos estão, de certa maneira, interconectados. A alfabetização seria, portanto, um dos graus de letramento a ser alcançado pelos indivíduos. O letramento, conforme é retratado no texto vai muito além, e envolve um conjunto de habilidades e competências específicas, capacidades e conhecimentos que não necessariamente envolvem somente a leitura/ escrita. Desse modo, alcançamos que o letramento é o uso social da linguagem humana.

*O que é, então, letramento?*, segundo capítulo da obra, Kleiman se debruça na explicação das origens do termo e para isso remonta ao célebre Paulo Freire que já se evocava em sua visão a noção de letramento, porém, ainda atrelada a concepção de alfabetização. Entretanto, o referido autor carrega consigo uma reputação muito significativa para os estudos da educação em si porque propunha a construção não somente de um indivíduo que fosse capaz de ler e escrever, mas que pudesse agir criticamente e de modo reflexivo em suas práticas cotidianas.

Ainda no segundo capítulo a autora aborda as práticas de letramento que acontecem dentro e fora da escola, sendo necessário a atuação do professor na condução e apropriação do conceito. Nas palavras da pesquisadora as práticas que acontecem fora da escola são denominadas de práticas situadas, levando em conta que os participantes se diferenciam a depender das características da situação, essas, por seu lado, influenciam as práticas escolares dado que fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

O terceiro capítulo intitulado, *As práticas escolares*, aborda o conceito de letramento no contexto específico da escola. Em outras palavras, a autora direciona sua escrita na argumentação de que as práticas de letramento possuem objetivos sociais relevantes para os sujeitos, no entanto, as práticas escolares demonstram a construção de um indivíduo voltado somente para as habilidades e competências a ser desenvolvidas na escola o que leva a construção de um sujeito inoperante em outras práticas fora dela.

Nesse sentido, o aluno precisa ter contato com textos diversos para que possa circular socialmente. Assim, entendemos, ancorados na escrita de Kleiman, a opulência do trabalho do professor para despertar no aluno o gosto pela leitura não restringindo-a ao contexto de sala de aula para produções de texto que são desconexos em relação a realidade em que está inserido. É preciso, pois, que seja intentado em sala de aula práticas de leitura e escrita que envolvem os mais diversos gêneros, assim, o ensino se tornará menos enfadonho e mais motivador e produtivo.

Em *Outras implicações*, quarto e último capítulo do livro, Kleiman assegura que o contexto tecnológico em que estão imersos a escrita e a fala se complementam nos eventos de letramento, por outro lado, cada um destes se utiliza de modalidades de comunicação distintos. De modo relevante, a autor demonstra que o escrito e o oral devem ser encarados como contínuos e não como êmulos. Essa definição da autora nos faz lembrar das definições do importante linguista Luís Antonio Marcuschi em seu livro *“Da fala para a escrita: atividades de retextualização”*.

Seguramente, o ensino de língua precisa ser revisto nas instituições escolares. É preciso ampliar o universo textual dos alunos, trabalhando gêneros variados, que sejam de certa forma pariformes com a realidade em que os sujeitos estão envolvidos. Somente dessa maneira, será possível a construção de leituras significativas e agradáveis para o aluno, ampliando os horizontes de práticas de leitura e escrita que extrapolam os limites da sala de aula, sendo possível vislumbrar práticas sociais de usos destas por meio da linguagem.

Diríamos que o grande diferencial da obra são as propostas de atividades que a autora sugere no livro complementando a visão teórica que é apresentada, porquanto, servindo de espelho para uma possível mudança de paradigmas na atuação do professor com vista à promoção de atividades que contemplem leitura e escrita e a reflexão em cima destas. Não podemos deixar de compreender que o conceito de letramento está entremeadado com o social, dentro e fora da escola. A partir do momento em que essa definição seja absorvida de modo eficaz ocorrerá a construção de um leitor crítico e reflexivo capaz de exercer seu papel social em sociedade.

Na tentativa de responder as questões apresentadas no título da obra *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta saber ler e escrever?*, argumentamos não ser possível conceber práticas de leitura e escrita sem conceber o conceito de letramento. Mais que isso, ratificamos a pertinência e apropriação do termo para que o paradoxo (abordagem somente da decodificação do código linguísticos sem reflexão) existente nas práticas desenvolvidas em sala de aula sejam desfeitos.

Em oportuno, a obra é, certamente, uma leitura indispensável e oportuna para estudantes e pesquisadores nas áreas de linguagens expandido o raio de possibilidades para outros campos do conhecimento, já que o conceito de letramento é amplo como percebemos no decorrer dos escritos de Kleiman. A outra, por fim, cumpre com os objetivos que são suscitados a partir do livro e responde à questões que são de grande valia para o mundo contemporâneo – é preciso construir sujeitos leitores capazes de lidar com as mais variadas práticas de letramento.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

## RESENHA

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p.

**Francisco Romário Paz Carvalho<sup>44</sup>**

O livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, traduzido e publicado no Brasil, em 2019 pela editora Cobogó é de autoria de Grada Kilomba. Na realidade, o livro é resultado de sua tese de doutorado em Filosofia na Universidade Livre de Berlim, defendida e publicada na Alemanha, em meados de 2008. É importante que se diga que a obra chegou parra deleito aqui no Brasil somente dez anos depois, em 2019.

Grada Kilomba, intelectual negra, pesquisadora, psicóloga, filósofa, escritora e artista plástica, nasceu em Portugal e é de origem familiar nas ilhas de São Tomé e Príncipe e em Angola. Foi aluna no curso de Psicologia Clínica e Psicanálise no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), em Lisboa.

O livro, por sua vez, explora o “racismo cotidiano”, que é um conceito desenvolvido pela cientista social Philomena Essed, como uma realidade psicológica. Em termos estruturais, a obra está dividida em 14 capítulos. É delicioso frisar que na edição brasileira a obra nos traz uma carta direcionada aos leitores brasileiros. Escrita em primeira pessoa, a autora demarca sua subjetividade e sem dúvidas, a obra se configura como uma convocação de Grada Kilomba a todas as pessoas negras que leem sua obra.

Na Introdução, o tema central é a subjetividade das pessoas negras. Intitulado, “tornando-se sujeito”, a autora nos mostra como foi imposto o silêncio aos sujeitos. Ampliando os conceitos de sujeito e objeto através de uma perspectiva feminista negra estadunidense. O sujeito, conforme nos mostra a autora, é aquele que pode definir a sua própria realidade, suas histórias e principalmente identidade, já objeto é entendido por ela como aquele que tem seus aspectos definidos a partir de sua relação com o sujeito.

No capítulo primeiro, a autora nos mostra a história traumática da escrava Anastácia em que é destacado a máscara utilizado por ela como uma “máscara de silenciamento”. Se afigura também como um instrumento de tortura, utilizado frequentemente no período colonial. Sobremaneira esse ato de silenciar estabelece um senso de mudez “protegendo” o sujeito branco do reconhecimento da humanidade do outro. Na esteira dessa discussão, o capítulo dois traça um diálogo com a teórica e crítica indiana Gayatri Spivak. As discussões se sucedem focando nos processos de silenciamento e de opressão que negam a possibilidade do sujeito oprimido de ser escutado.

No capítulo três, as definições de racismo estrutural, institucional e cotidiano são os pontos fortes. Resumidamente, podemos afirmar, aa partir dos escritos da autora que o racismo estrutural é exposto nas estruturas sociais e políticas que privilegiam o sujeito branco. O racismo institucional aponta para que o racismo não opera apenas em nível ideológico, mas também por dentro das instituições em geral. Já o racismo cotidiano é amplamente discutido por Kilomba.

---

<sup>44</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Área de Concentração: Estudos da Linguagem – Linguística.

“Racismo genderificado”, quarto capítulo da obra, a autora explora a necessidade de interpretações entrecruzadas sobre o racismo cotidiano que marca as experiências de mulheres negras, que são racializadas e generificadas. A autora inicia o capítulo com uma experiência pessoal, narrando a história de quando tinha 13 anos de idade, a menina Grada foi levada em uma consulta com um médico branco. Ao término da consulta, o profissional chamou a criança para acompanhar o médico em uma viagem que este faria com sua família. O intuito maior é fazê-la de doméstica. A partir daí até o décimo terceiro capítulo, a autora se aprofunda nas narrativas das mulheres negras entrevistadas e na sua própria experiência pessoal com o racismo cotidiano.

Assim como as “políticas espaciais” são conceitos fundamentais apresentados no capítulo cinco, o sexto capítulo, “políticas do cabelo”, enfoca as experiências de violência e opressão sobre aspectos estéticos. Já o capítulo sete trata especificamente da desapropriação do corpo negro. Aqui a autora enfoca na questão de como as imagens e discursos difundidos sobre o negro atingem, de forma violenta e sádica os corpos julgados como de cor inferior.

No capítulo oito, “Políticas da pele”, a autora problematiza o não reconhecimento pelos outros como mulheres negras como há um apagamento e negação em relação à identificação da raça, tornando invisível esta questão. Já o nono capítulo “a palavra e o trauma”, a autora problematiza a linguagem, mostrando que é através do discurso que pessoas negras são coladas em situação de inferioridade, a partir do colonialismo e da escravização.

O capítulo dez e o capítulo onze possuem uma ligação muito interessante. Há uma discussão sobre o status de ter que representar a negritude. Em uma visão geral, a autora problematiza as experiências de racismo vivenciados no corpo, principalmente a partir do relato de uma de suas colaboradoras. Para ela, existe uma espécie de segregação racial nas cidades, o que caracteriza como resultado de um suposto medo do que ela chama de “contágio racial”.

O capítulo doze é de importância ímpar na constituição da obra por tratar da questão do suicídio. A autora, por sua vez, traz o relato de sua colaboradora para afirmar que esta atribui o suicídio da mãe ao racismo e ao isolamento social, já que trabalhava e vivia entre pessoas brancas, sem um círculo de amigas. Além de sua principal colaboradora, Kilomba mostra que outras mulheres negras narraram histórias que “ligam o suicídio ao impacto do racismo e do isolamento”. O suicídio conforme é discutido no capítulo é resultado do processo de isolamento perverso e cruel da desqualificação do sujeito negro.

O último capítulo retoma o início e o título da obra. Grada Kilomba retoma a noção de trauma colonial e demonstra que a memória histórica coletiva da Plantação é símbolo de um passado traumático que é reencarnado através do racismo cotidiano. Este, consideravelmente, pode ser definido enquanto uma experiência trágica por carregar o choque violento, a separação e a atemporalidade, elementos que fazem parte do conceito de trauma, bem desenvolvidos na teoria psicanalítica.

Sem dúvidas, Memórias da plantação, é um livro de leitura indispensável que trata como tema geral as relações sociais na perspectiva da pessoa negra. A leitura agradável e profícua aguça o leitor a ampliar os horizontes a cada página. Há que se mencionar que levando em consideração o contexto brasileiro, fortemente marcado por visões racistas, a leitura e divulgação da obra é fundamental não só para professores em formação, mas principalmente a todos os públicos almejando a construção de um cidadão que se posicione contrário ao sistema que reprime e principalmente MATA negros. Portanto, recomendamos a leitura da obra em sua totalidade.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024