

Damurida

estudos linguísticos
e literários



Eliabe dos Santos Procópio
Fabricio Paiva Mota
Alan Ricardo Costa
Marcus Vinícius da Silva
Organizadores

Damurida:

estudos linguísticos
e literários

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2023

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa (UFRR)

Prof. Dra. Alessandra Côrrea de Souza (UFS)

Prof. Dr. Alexander Ortega Marin (UFMA)

Prof. Dr. Eliabe dos Santos Procópio (UFS e PPGL-UFRR)

Prof. Dr. Fabricio Paiva Mota (UFS e PPGL-UFRR)

Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene (UPE e PPGL-UFRR)

Prof. Me. Marcus Vinícius da Silva (UFRR)

Prof. Me. Peterson Luiz Oliveira da Silva (PPGL-UFRGS)

Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)

Prof. Me. Antônio Lisboa Santos Silva Júnior (UFRR)

REVISÃO

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa (UFRR)

Prof. Dr. Eliabe dos Santos Procópio (UFS/PPGL-UFRR)

Prof. Dr. Fabricio Paiva Mota (UFS/PPGL-UFRR)

Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene (PPGL-UFRR)

Prof. Me. Marcus Vinícius da Silva (UFRR)

Prof. Me. Peterson Luiz Oliveira da Silva (PPGL-UFRGS)

©2023 por Eliabe dos Santos Procópio, Fabricio Paiva Mota, Alan Ricardo Costa e Marcus Vinícius da Silva (Organizadores)

©2023 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica e capa: Walter Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

D166 Damurida: estudos linguísticos e literários [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Eliabe dos Santos Procópio, Fabricio Paiva Mota, Alan Ricardo Costa e Marcus Vinícius da Silva. - Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2023.
152 p.: il.: PDF, 1,0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-229-2 (Ebook)

DOI:10.36599/itac-978-85-9535-229-2

1. Línguas. 2. Linguagem. 3. Sociolinguística. 4. Literatura regional. 5. Roraima. I. Título.

CDD 400

CDU 8

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas: 400
2. Linguagem, Linguística e Literatura: 8

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software Adobe Reader para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em setembro de 2023.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Organizadores</i>	

PREFÁCIO.....	10
<i>Maria do Socorro Melo Araújo</i>	

Resenhas de estudos linguísticos

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE SEVILLA	12
<i>Carlos Gutemberg Silva Mendes</i>	

IDENTIDADE SOCIAL E CONTATO LINGUÍSTICO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	17
<i>Soelania Joselen Sá da Silva</i>	

TRANSLINGUISTICO – LÍNGUA, BILINGUISTICO E EDUCAÇÃO	23
<i>Eliane de Jesus Leite Alves</i>	

TRADUÇÃO HUMANITÁRIA E MEDIAÇÃO CULTURAL PARA MIGRANTES E REFUGIADOS.....	28
<i>João Batista Marcelino dos Santos</i>	

MUJERES, CUERPOS Y ACUMULACIÓN ORIGINARIA.....	34
<i>Rosineide Lima Gonçalves</i>	

ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA	40
<i>Márcia Carla Sousa de Melo</i>	

Resenhas de estudos literários

A QUESTÃO DO REGIONALISMO EM “A MULHER DO GARIMPO”, DE NENÊ MACAGGI.....	43
<i>Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares</i>	

MEMÓRIAS DE UM GOVERNO AUTORITÁRIO: TEMPOS QUE DEVERÍAMOS RECUSAR VIVER!	47
<i>Geórgia Gomes Setúbal</i>	

REPRESENTAÇÕES SOBRE A AMAZÔNIA NA OBRA “CINZAS DO NORTE” DE MILTON HATOUM.....	51
<i>André Queiroz Carepa</i>	

LONGA PÉTALA DE MAR58
Zaariat Alethes Bindá da Silva

A MAIS PURA VERDADE64
Rafael Joshua Seabra da Silva

Ensaaios

ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL DA CRÔNICA “NASCER NO CAIRO, SER FÊMEA DE CUPIM”69

Daniel Silva Souza
Lauana Cristina M. Menezes

Relatos de experiência

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM O GÊNERO HQ EM TEMPOS DE PANDEMIA77

Cledemar Félix da Silva Júnior
Patrícia Lima Pantoja
Luzineth Rodrigues Martins

Artigos

GÊNEROS TEXTUAIS NO CURSO "FAMILIARIZAÇÃO COM O EXAME CELPEBRAS": RELATO DE EXPERIÊNCIA.....89

André Luiz Costa de Souza
Alan Ricardo Costa

TDIC NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL/BOA VISTA-RR101

Marcenita Augusto Cidade

DESAFIOS NA TRADUÇÃO DE CANÇÕES – UMA ANÁLISE DA OBRA “SI HUBIERA ESTADO ALLÍ” DE JESÚS ADRIÁN ROMERO121

Rafaela dos Santos Morgade

PLURILINGUISTO NA SALA DE AULA DE INGLÊS: CASO DE ALGUMAS COMUNIDADES EM MOÇAMBIQUE.....133

Aléx Albino Siteo

SOBRE OS ORGANIZADORES148

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS149

APRESENTAÇÃO

Há exatos 4 anos, em 2019, foi publicado o primeiro volume da Coletânea Damurida, produto do trabalho acadêmico de estudantes dos cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que cursaram os componentes curriculares ‘Leitura e Produção de Textos’ e ‘Discurso: Leitura e Produção de Textos e Hipertextos’, entre outros (Procópio; Rocha, 2019). À época, a obra circulou – como esperado – em variados espaços acadêmicos, foi compartilhada em formato digital nas redes sociais e, posteriormente, tornou-se objeto de leitura e discussão não somente em disciplinas de graduação e grupos de estudo e pesquisa da instituição, mas também de outras instituições de ensino e ambientes acadêmicos.

O tempo passou, mas a vontade de lançar a segunda edição era grande por parte de professores e acadêmicos. Uma pandemia de proporção global impactou as práticas educacionais e científicas, que precisaram ser bruscamente readaptadas. Nesse contexto, as universidades foram pautadas no centro do debate público, criticadas por uns e enaltecidas por outros, sendo importantes agentes na busca da cura da COVID-19. Além disso, também tiveram papel fundamental nas eleições em todas as suas esferas governamentais (federal, estadual e municipal) quanto às discussões tecidas sobre a função social do Ensino Superior no país.

Apesar de todas as radicais transformações vivenciadas em razão da pandemia de COVID-19, algo não mudou: a importância do fazer científico, de acreditar na Ciência, bem como a circulação de pesquisas e textos acadêmicos entre os pares e entre a sociedade de uma forma geral. Com efeito, essa importância não apenas se manteve, como também adquiriu novo papel na agenda do dia da pesquisa brasileira: urge que a ciência e a escrita acadêmica sejam efetivadas em sinergia com princípios éticos, críticos e humanísticos, e compartilhadas para fins de novos diálogos e construção de saberes.

Nesse viés, o segundo volume da Coletânea Damurida, mais que uma continuidade da publicação anterior e um sinal do amadurecimento da produção textual de acadêmicos de Letras da UFRR, é uma obra que conecta o meio acadêmico com seu entorno social, a partir de alguns dos seus pilares mais notórios, a saber, a leitura, a reflexão, o exercício da escrita e o salutar debate de ideias.

Haja vista a contribuição das resenhas na descrição e na avaliação “de uma dada obra a partir do ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema” (Motta-Roth; Hedges, 2010, p. 28), mantêm-se um espaço especial



para elas nesse segundo volume da Coletânea Damurida. Na primeira seção do presente livro constam as resenhas referentes a obras de estudos linguísticos, produzidas por Carlos Gutemberg, Soelania Joselen Sá da Silva, Eliane de Jesus Leite Alves, João Batista Marcelino dos Santos, Rosineide Lima Gonçalves e Márcia Carla Sousa de Melo, acadêmicos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR). Na segunda seção, as resenhas referentes a obras de estudos literários, de autoria de Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares, Geórgia Gomes Setúbal, André Queiroz Carepa, Zaariat Alethes Bindá da Silva e Rafael Joshua Seabra da Silva, acadêmicos dos cursos de graduação em Letras da UFRR.

Neste segundo volume também estão contemplados outros gêneros textuais acadêmicos. Em sua terceira seção, a Coletânea Damurida inaugura a divulgação de ensaios, com texto de autoria de Daniel Silva Souza e Lauana Cristina M. Menezes, referente à crônica “Nascer no Cairo, ser fêmea de Cupim” (Braga, 1960).

A quarta seção da obra apresenta relatos de experiência, aceitando “a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem”, e concebendo que tal gênero acadêmico permite “a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 60). São apresentados dois relatos. O primeiro, de autoria de Cledeimar Félix da Silva Júnior, Patrícia Lima Pantoja e Luzineth Rodrigues Martins, parte de uma experiência de Estágio Supervisionado com base no uso do gênero História em Quadrinho (HQ) durante o ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19. O segundo, de autoria de André Luiz Costa de Souza e Alan Ricardo Costa, versa sobre o curso “Familiarização com o Exame Celpe-Bras”, ministrado para estudantes africanos intercambistas em 2022, no âmbito do Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras (NuLi/IsF, Rede Andifes) da UFRR.

Na quinta e última seção, são apresentados três artigos acadêmicos, selecionados para fechar a obra. O primeiro artigo, de autoria de Marcenita Augusto Cidade, aborda as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em aulas do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Boa Vista, Roraima. O segundo, escrito por Rafaela dos Santos Morgade, tem como escopo os desafios da tradução de canções em língua espanhola. Por fim, o terceiro artigo, escrito por Aléx Albino Siteo, trata da questão do plurilinguismo na sala de aula de inglês, com base nas experiências de ensino de algumas comunidades de Moçambique.

Os textos passaram por uma revisão gramatical e ortográfica, realizada por pares, sobretudo especialistas integrantes do Laboratório Imprimatur (LABIM), e foram



apreciados por uma comissão científica composta por profissionais vinculados à UFRR e outras Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Finalmente, manifestamos nosso contentamento e sincero agradecimento a cada autor que se dispôs a contribuir com a coletânea, compartilhando seus textos, e a cada um dos revisores e membros da comissão científica, essenciais para a qualificação da obra. É esse trabalho coletivo subjacente ao volume ora tornado público que o coloca mais próximo de alcançar seu objetivo de propiciar ideias, reflexões e debates.

Os organizadores.

Abril de 2023.

Referências

BRAGA, R. Ai de ti, Copacabana. Editora do Autor, Rio de Janeiro, 1960, p. 197.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, vol.17, n. 48, 2021.

PROCÓPIO, E.; ROCHA, F. T. C. *Coletânea Damurida - Estudos linguísticos e literários*. Vol. 1. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. 252 p.



PREFÁCIO: COMO EVOCAR INTERESSE PELOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

Ao contrário da mão, que move, sente e pega, a voz

Age quase sempre à distância ou na ausência do objeto. O seu ser, que não se vê, não move diretamente a coisa, substitui-a, evoca-a, faz que ela dance com outras coisas, leva-a rápido da esfera da imagem para a do conceito e a traz de volta, no ritmo e na melodia, ao estado de pura sensação (Bosi, 1977, p. 56).

Com esse sentimento de despertar para os estudos linguísticos e literários, de construir futuros cientistas é que chega às mãos dos leitores a obra Coleção Damurida: estudos linguísticos e literários, em seu segundo volume. A obra nasceu não só como projeto de continuidade, mas também pela motivação dos autores em produzir conhecimento e levá-lo para além da academia, como “um sinal do amadurecimento da produção textual de acadêmicos de Letras da UFRR”, como afirmam os organizadores. Esse amadurecimento os impulsiona porque conheço seus princípios perseverantes na caminhada docente.

A mim, deram a tarefa fácil e prazerosa de fazer o prefácio da valiosa obra, que ora chamo de semente, quiçá fruto de muita dedicação e olhares para esse paraíso chamado Roraima. Semente, porque junto aos já renomados autores estão os acadêmicos da UFRR que trazem os frutos do trabalho brilhante dos professores, motivando-os e cobrando-os no cotidiano da formação.

Deslumbrada pela estrutura da coletânea e de seus temas, dou aos autores o próprio nome da obra, assim não serei redundante com a apresentação da Coleção Damurida feita pelos organizadores.

De olho na ciência, em um trabalho desafiador, a Coleção Damurida consegue juntar na mesma obra diferentes gêneros acadêmico-científicos em temas instigantes. Está composta por resenhas, ensaios, relatos de experiências e artigos de estudos linguísticos e literários, resultado de pesquisas, comprometimento com as leituras e reflexões.

Na Coleção Damurida encontram-se excelentes discussões linguísticas e literárias exibidas nas resenhas de grandes obras e autores. A começar pelas de estudos linguísticos que ficaram por conta da produção dos mestrados em Letras do PPGL/UFRR e versam sobre imagens das paisagens linguísticas, identidade social, contatos de diferentes línguas, cultura e imigração, tradução humanitária, papel da mulher no trabalho e na sociedade, além de orientação à pesquisa. Seguidas pelas resenhas de estudos literários



produzidas com distinção pelos acadêmicos da Graduação em Letras de nossa universidade, essas apresentam temas como: a mulher no garimpo, histórias da Amazônia, temática de expatriação e guerra civil, e o câncer.

O leitor acadêmico sentir-se-á motivado a escrever também ao ler os ensaios e os relatos de experiências vividas pelos autores, que abordam temas contemporâneos de grande interesse como o do ensaio sobre uma crônica de Rubem Braga cujo tema volta-se para o uso da língua portuguesa. Os dois relatos de experiências tratam do ensino da língua no dramático momento de pandemia, de uma análise linguístico-textual do gênero de HQ e da familiarização com o exame CELPE-BRAS, nessa ordem.

O compêndio dos temas da Coleção Damurida apontado é motivo para o leitor abrir o livro que certamente despertar-lhe-á muito interesse para leitura dos artigos. Os textos estão apoiados em teorias e discutem de forma brilhante os temas: tecnologia no processo de ensino fundamental; esmero na tradução de canções e pluringuismo na sala de aula.

É com imenso respeito aos autores e muito orgulho que ofereço ao leitor o segundo volume da Coleção Damurida. Reconheço a importância desta publicação, que tem em sua essência o espírito, a ética e o empenho dos autores, com o fim evocar o interesse amplo pelos estudos linguísticos e literários do norte do Brasil.

Maria do Socorro Melo Araújo
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela
UNESP/Araraquara. Professora do curso de Letras da
Universidade Federal de Roraima - UFRR
E-mail socorro.araujo@ufr.br



Resenhas de estudos linguísticos

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE SEVILLA

RODRIGUEZ, L. P. *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla, 2012.

Carlos Gutemberg Silva Mendes

Antes de apresentar a resenha propriamente dita, faremos um breve resumo sobre a vida acadêmica da autora do livro. Segundo informações disponíveis nas páginas eletrônicas de Lola Pons Rodriguez, a pesquisadora cursou Filologia Hispânica na *Universidad de Sevilla*, onde foi estagiária posteriormente. Depois de formada atuou como professora na *Universidad de Salamanca*.

Atualmente, é catedrática de História da Língua na Universidade em que se graduou, tais informações também estão no site da instituição. Participa de grupo de pesquisa sobre a língua espanhola e sua história; possui canal no youtube e site, em que compartilha e discute suas pesquisas. Segundo o site, a professora contribuiu em muitas obras em parceria com outros pesquisadores e possui, até o momento, 10 livros inteiramente autorais publicados, entre eles podemos citar:

- ✓ RODRIGUEZ, L. P. *Seis palabras para escribir la historia en la lengua española*. Sevilla. Editorial Universidad de Sevilla. 2020.
- ✓ RODRIGUEZ, L. P. *El árbol de la lengua*. Barcelona. Arpa Editores. 2020.
- ✓ RODRIGUEZ, L. P. *Una lengua muy muy larga. Más de cien historias curiosas sobre el español*. Barcelona. Arpa Editores. 2017.

O livro que apresentamos para esta resenha é intitulado *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense* de Lola Pons Rodríguez publicado em 2012 pela editora *Diputación de Sevilla*. Nele a autora discute e analisa 200 imagens da paisagem linguística presente na cidade de Sevilha. A obra é composta de uma introdução e mais 5 capítulos, acrescidos de conclusão e bibliografia. O primeiro capítulo aborda o multilinguismo; o segundo, o conceito de paisagem linguística; o terceiro, o cenário linguístico da cidade de Sevilha; o seguinte tópico, as demais línguas presentes em Sevilha além do espanhol; o quinto observa e analisa as variedades do espanhol na paisagem linguística de Sevilha e os dois últimos tópicos são dedicados a conclusão e a bibliografia.



Na introdução, a autora aponta para o fato de as pessoas estarem rodeadas de multilinguismo¹ sem mesmo perceber. A embalagem dos produtos consumidos no cotidiano, os filmes, as propagandas entre outros colocam as pessoas em contato com outras línguas sem mesmo o consumidor ter consciência. Em seguida, a autora apresenta o objetivo do livro que é analisar a paisagem linguística de Sevilha e discorre de maneira sucinta sobre suas pesquisas acerca das variações diacrônicas. Rodríguez finaliza a introdução fazendo uma síntese sobre os capítulos e cita as pessoas que a incentivaram na construção dessa obra.

No primeiro capítulo, intitulado “um horizonte de multilinguismo”, a pesquisadora cita o monolinguismo como um evento cada vez mais raro enquanto o multilinguismo está cada vez mais comum, sendo atualmente realidade na população mundial.

Lola usa como exemplo os países europeus como nações que oficialmente são monolíngues, mas que, socialmente, diferentes línguas estão presentes. Em geral, se seleciona um modelo padrão de língua, essa escolha passa a ter privilégio e todas as demais são consideradas secundárias, sendo que, as razões da escolha de uma variação modelo pode ter motivação política, geralmente priorizando a formalidade. Rodríguez aponta que o multilinguismo pode ser funcional, social ou territorial. A intenção de um país em declarar-se monolíngue é criar uma unidade, uma identidade a aquele povo, a aquele país. A autora cita a globalização como uma possível impulsionadora do multilinguismo europeu, além do turismo, das migrações, entre outros fatores que propiciam os contatos linguísticos. Da necessidade de acomodar o global e as identidades locais, surge o termo *glocalização*, unindo o global e o local. Lola finaliza o primeiro capítulo apontando a localização das relações comerciais ao longo da história de Sevilha como possível potencializador do multilinguismo existente na região.

O segundo capítulo é introduzido pelo recorte da autora no multilinguismo, explicando que optou por pesquisar espaços públicos em Sevilha e aponta para a paisagem linguística como direcionamento teórico. Em seguida, a pesquisadora conceitua paisagem linguística como “*el conjunto de realizaciones materiales del lenguaje que vemos por escrito en signos expuestos en un entorno público determinado*” (Rodríguez, 2012, p. 55). Depois que se esclarece e determina que o estudo da paisagem linguística está centrado

¹ A autora define multilinguismo como “*el usuario común de la lengua puede estar refiriéndose a cuantas lenguas habla un individuo (es decir, su conocimiento de idiomas)*” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 19).



nos escritos expostos em lugares públicos, recorre às pesquisas e autores que deram base a tais estudos.

A autora cita as regulações e liberdades da paisagem linguística, pois pode ter um cunho prescritivo imposto pelo estado ou privado de uso social. O texto segue questionando sobre o que se deve estudar em um signo de paisagem linguística. Para essa obra são consideradas cinco questões, são elas: o contexto de aparição do signo; proeminência visual, assim como sua ocasional multimodalidade; as línguas presentes no signo ou a interlíngua que pode refletir; a autoria do signo, seu possível caráter supralocal; e sua finalidade.

O terceiro capítulo disserta sobre Sevilha como cenário linguístico. A cidade é a capital da província de mesmo nome, além de ser a capital administrativa da comunidade autônoma Andaluza, tendo o título de quarta maior cidade em número populacional na Espanha. Dados de 2009 apontam que havia 34.679 estrangeiros em Sevilha, sendo a maioria de americanos, depois membros da União Europeia (UE), seguidos de asiáticos e europeus de fora da UE. Dentre essa migração, há uma diferença de distribuição territorial entre os que buscam uma melhor qualidade de vida, oriundos de países em desenvolvimento e os que estão para fixar empresas ou viver por escolha na cidade. Neste capítulo, a autora detalha a questão migratória por meio de mapas e dados da prefeitura de Sevilha, do instituto de estatística de Andaluzia, associação de empresários de Publicidades, entre outras publicações, além da análise de dados pesquisados pela própria Lola Pons.

Rodriguez relembra que há vinte anos a paisagem linguística era praticamente monolíngue, a exceção de bancos e locais turísticos, fato esse que sofreu muita mudança com o transcorrer do tempo, mesmo com a diminuição do quantitativo de placas e letreiros no centro histórico. No período de levantamentos dos dados, observa-se mais diversidade linguística. Esse multilinguismo é explicado pelo turismo, pela imigração e pela busca do exótico pela publicidade. Não existe regulamentação específica para definir a língua utilizada na paisagem linguística na cidade.

Para sua pesquisa, Lola Pons Rodriguez conta que fotografou a maioria da paisagem linguística presente nesta obra entre os meses de janeiro a agosto de 2010, sendo que de setembro a dezembro desse mesmo ano o número de imagens coletadas foi menor. Tais dados foram recolhidos durante o dia e em horário comercial, em pleno funcionamento dos comércios que compunham a paisagem. Depois de coletados, os dados foram classificados e posteriormente analisados, dando origem ao corpo e redação



do estudo chamado *El paisaje lingüístico de Sevilla*. Futuramente, a autora pretende expandir sua pesquisa para outras localidades de cidade e províncias andaluzas.

Para esta obra, a pesquisadora utilizou a fotografia como método primário de exploração sociolinguística, imagens da paisagem linguística foram retiradas de todos os bairros de Sevilha durante o ano de 2010. Essa coletânea constitui um importante registro da paisagem linguística naquele dado momento, pois é mutável de acordo com a necessidade. Ademais, nem sempre as imagens são liberadas facilmente pelos proprietários de estabelecimentos por receio de fiscalizações ou algum outro motivo, houve imagens que foram retiradas de maneira anônima para não gerar desconforto.

Para este trabalho, focou-se nas imagens que continham línguas diferentes da espanhola e em variações dentro do próprio espanhol. Como delimitação de paisagem linguística, a autora capturou as seguintes paisagens: sinalização de trânsito ou grafite de rua; signos presentes no interior de estabelecimentos públicos; textos semimóveis como painéis publicitários, pôsteres e anúncios informais e nomes próprios e marcas. A delimitação de espaço público para coleta de dados para o livro levou em conta além dos ambientes considerados de uso coletivo sem propriedade privada bem como propriedades privadas de livre acesso. Neste capítulo, a autora sugere a existência de um multilinguismo na paisagem linguística de Sevilha.

No capítulo quatro, Rodriguez descreve as línguas, diferentes do espanhol, encontradas na paisagem linguística da cidade espanhola pesquisada. Em regiões mais turísticas é possível encontrar placas com signos em espanhol com suas respectivas traduções para outras línguas, abarcando o maior número de línguas possivelmente faladas por turistas. Geralmente, na ordem do idioma mais usado para o menos, a autora chama essa prática de “tradução mútua sucessiva”, nem sempre a tradução é literal, mas do sentido geral da informação que se deseja repassar. Segundo levantamentos dessa pesquisa, o inglês aparece como língua estrangeira mais recorrente na paisagem pesquisada, seguido do francês, alemão, italiano, japonês, árabe e português. Dentro desse cenário linguístico, é possível encontrar o latim, empregado com uma carga de honra e reverência. Nessa escala menor, aparecem também: russo, ucraniano e romano. Além das línguas estrangeiras e do espanhol, encontram-se o catalão, o galego e o vasco. Cada língua identificada na pesquisa foi separada e analisada em relação a sua ocorrência e ao seu papel nesse cenário comercial, social e linguístico.

O quinto capítulo trata das variedades do espanhol na paisagem linguística de Sevilha. A pesquisadora expõe uma variação linguística do espanhol sevilhano, pois sua



forma de falar se diferencia do padrão peninsular. Sendo essa variante da língua espanhola de menos prestígio, por não seguir as regras normativa da língua, trazendo da oralidade para a escrita aspirações, alterações das consoantes dentre outras características próprias da comunidade Andaluza, transitando entre a identidade de um lugar e o não conhecimento das regras que regem o idioma oficialmente. A autora cita nomes de bares, lugares culturais, placas informais, ora aparentemente de forma despreziosa, ora carregada de intencionalidade identitária dessa variação diatópica. Convivendo com o espanhol peninsular e a variedade Andaluza, Rodriguez percebeu a presença do espanhol de hispano-americanos em estabelecimentos comerciais resultante da imigração.

Lola Pons Rodriguez conclui o livro comparando a cidade de Sevilha como um grande texto, em que se explorou as diferentes páginas escritas por distintos autores sem seguir uma norma específica. Sendo o multilinguismo presente na paisagem linguística de Sevilha como representação das relações advindas da globalização, o fator migração também carrega representatividade nessa paisagem, perceptível como forma de identidade de um povo. A língua inglesa é fortemente presente na paisagem linguística da cidade, carregando o status de língua de prestígio no âmbito comercial. Percebeu-se que a distribuição das línguas presentes não obedece a nenhum tipo de simetria nos espaços públicos. A autora sugere que deveriam existir políticas educativas para a paisagem linguística de Sevilha e abre caminho para futuras pesquisas.

A leitura desta obra contribui como aporte teórico para pesquisadores da área da linguística, possibilitando discussões sobre o monolinguismo pregado por muitos países, abre espaço para análise do multilinguismo impulsionado pela globalização e migração atual. Com a delimitação sobre o termo paisagem linguística, o pesquisador interessado se mune para uma observação crítica das paisagens em que estão cercados com base na pesquisa de Rodriguez. Tal pesquisa apresenta fundamentação teórica, não apenas para a ampliação como pretende a autora, mas também para novas investigações ao redor do mundo contemporâneo. Leitura recomendada para estudantes e pesquisadores da área da linguística.



Resenhas de estudos linguísticos

IDENTIDADE SOCIAL E CONTATO LINGUÍSTICO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

SAVEDRA, M. M. G.; MARTINS, M. A.; DA HORA, D. **Identidade social e contato linguístico no português brasileiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ: EdUERJ, 2015, 260p.

Soelania Joselen Sá da Silva

Identidade social e contato linguístico no português brasileiro é uma obra composta por nove capítulos e apresenta estudos relacionados ao contato linguístico no português brasileiro, desenvolvidos pelo grupo de trabalho de Sociolinguística da Associação Nacional de Letras e Linguística (Anpoll). Está organizada em duas partes, das quais a primeira traz abordagens pertinentes à identidade social e à variação linguística (capítulos de 1 a 5), e a segunda apresenta estudos sobre o contato linguístico (capítulos de 6 a 9).

Quanto aos organizadores da obra, citam-se Mônica Maria Guimarães Savedra, Marco Antonio Martins e Dermeval da Hora. Savedra é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da Universidade Federal Fluminense, onde desenvolve e orienta pesquisas na área de sociolinguística, com ênfase em contato linguístico, principalmente sobre bilinguismo/bilingualidade, plurilinguismo/plurilingualidade e línguas pluricêntricas (p.9).

Martins é doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professor adjunto III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Ademais, orienta e desenvolve pesquisas sobre os fenômenos morfossintáticos em variação/mudança do português brasileiro (p.9).

Da Hora possui doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professor da Universidade Federal da Paraíba e atua nas áreas de fonologia e sociolinguística variacionista (p.10).

O primeiro capítulo (parte I), escrito por Severo e Souza, traz a relação entre língua e identidade na Ilha de Santa Catarina com estudos pautados nos traços linguísticos presentes na forma de falar dos nativos do município de Florianópolis, denominados de *manezinhos* ou *manezês*.



Nessa abordagem, nota-se que as línguas e as identidades dos falantes são heterogêneas e podem se modificar devido às questões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas, que envolvem aspectos relacionados à globalização, bem como às migrações e às novas tecnologias.

No entanto, essas modificações não apagam as marcas e tradições locais. Um dos traços conservados pelos manezinhos é a velocidade da fala, caracterizada por sua rapidez, que é similar ao português coloquial de Portugal. Outra característica que identifica os florianopolitanos é a utilização do pronome de tratamento *você*, que também pode ser observada em outras regiões do Brasil.

No segundo capítulo, Amaral apresenta estudos voltados à relação dos marcadores linguísticos de identidade de gênero com a adesão escolar de meninos impúberes. Neste enfoque, Chambers (1995) aponta que as classes sociais podem estabelecer barreiras à comunicação, pois influenciam e delimitam os marcadores linguísticos. Desta forma, as classes socioculturais e as variações linguísticas determinam a identidade dos falantes.

Sem dúvidas, a escola tem um papel importante na socialização dos indivíduos, pois proporciona um preparo para a vida em sociedade. Já a educação familiar contribui com a construção dos valores e princípios para a convivência em comunidade. A permanência dos alunos na escola propicia o conhecimento e a utilização de variedades cultuadas de fala.

Amaral constatou que os homens de classe baixa de Pelotas associam a variedade linguística da escola a um modo de falar feminino, e que as variantes presentes neste ambiente geram conflitos de identidade nos indivíduos do sexo masculino de classe baixa, o que pode contribuir na evasão e na repetência escolar.

No capítulo seguinte, Da Hora e Lopes propõem um significado social para a variação estilística por meio de análises da relação entre a atitude do ouvinte, bem como o estilo e a variação do falante, considerando desde os aspectos informais aos mais formais.

Neste sentido, no capítulo 4, Freitag também sugere um significado social para o estilo na variação linguística, com a proposta de mudança de comunidades de fala para comunidades de práticas e leva em consideração que dentro do discurso os aspectos gramaticais vão além da fonologia.

As pesquisas relacionadas à variação estilística foram iniciadas por Labov (1966), que recebeu críticas e teve a sua teoria confrontada por Beatriz Lavandera, devido às dificuldades das análises baseadas em bancos de dados apresentadas por ele, em razão da



impossibilidade de mensurar os níveis gramaticais mais altos, por exemplo: o discursivo-pragmático. Por esse motivo, os estudos relacionados ao estilo foram deixados de lado por um período.

Nesta perspectiva, Eckert (2005) propõe a retomada das pesquisas sobre a dimensão estilística na variação linguística, conhecidas como *estudos de terceira onda da sociolinguística*, em que a estrutura é analisada de forma dinâmica em relação aos atos comunicativos, voltados para os padrões linguísticos dentro das comunidades de práticas, o que proporciona uma análise para além da fonologia, com base em estudos qualitativos, ou associados ao quantitativo.

Não obstante, na primeira e na segunda ondas de estudos da sociolinguística eram analisados somente os aspectos fonológicos de forma estática, baseados apenas em dados quantitativos dentro das comunidades de fala.

Portanto, é necessário adotar a mudança de comunidade de fala para comunidade de prática, com o intuito de possibilitar o aprimoramento das habilidades dos indivíduos. Além disso, as comunidades de práticas proporcionam a interação, bem como a convergência e a divergência de aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros, por meio das relações e interações estabelecidas.

Neste sentido, Mollica e Miranda (capítulo 5) apontam que conforme o contexto em que estão inseridos, os indivíduos adotam diferentes estilos de falar. Ademais, a estilística considera os modos de exprimir o pensamento mediado pela linguagem. É definida pelos gramáticos normativos como a ciência ligada à retórica dos discursos, das palavras e da enunciação, que se ocupa em analisá-las, classificá-las e interpretá-las.

De acordo com Labov (1969; 1972), estilos podem ser descritos projetando-se uma escala, cuja medida se relaciona com o grau de atenção do falante em relação ao discurso, portanto, quanto mais atento o falante, mais formal o seu estilo.

No capítulo 6 (parte II), Savedra propõe uma reflexão sobre o conceito de variedades regionais/dialetais de línguas pluricêntricas em contextos plurilíngues em contato, com foco nos dialetos alemães trazidos para o Brasil pelo movimento migratório do final do século XIX.

O termo línguas pluricêntricas é introduzido por Kloss (1976) para denotar línguas com diferentes centros interativos, cada um com distintas variedades nacionais codificadas em normas, em que algumas variedades apresentam uma posição intermediária entre língua nacional e variedades regionais. Ele aborda dois conceitos para



explicar processos distintos da divisão das línguas: línguas por distância (Línguas *Abstand*) e línguas por elaboração (Línguas *Ausbau*).

Logo, a língua alemã no Brasil se classifica como *Abstand* em relação ao português, e *Ausbau* referente aos dialetos germânicos aqui presentes. Isso decorre do contato com os dialetos alemães trazidos por imigrantes juntamente com outras línguas, tendo em vista que estamos diante de um contexto plurilíngue.

Soares e Salgado (capítulo 7) apresentam o contexto sócio-histórico da influência do contato linguístico do português com as variedades da língua alemã em Juiz de Fora – MG, provenientes dos imigrantes, e debate sobre o desaparecimento de traços relacionados à cultura, à identidade e às línguas estrangeiras inseridas nesse processo.

Não se refere somente à língua vinda do território alemão atual, mas de vários pontos da Europa que no século XIX faziam parte dos Estados do Reich, que pertenciam à Alemanha. Ou seja, compreende indivíduos vindos do Tirol (território que, hoje, concerne à Áustria e à Itália), da Prússia (atualmente pertence à Polônia, Lituânia e Rússia), bem como, da Holanda, Dinamarca etc.

A língua alemã ainda é utilizada na comunidade de Juiz de Fora, porém, em pequena escala e excetua-se à que havia sido trazida pelos imigrantes em 1858. Soares e Salgado apontam que o apagamento das variedades da língua alemã não decorre somente das proibições e perseguições do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, mas de fatores como: multiculturalidade, a não identificação coletiva, a tentativa de (re-)construção das identidades sociais (por parte dos próprios colonos), assim como a posição hegemônica do português na região (no século XIX).

Couto, Pereira e Silva (capítulo 8) trazem estudos sobre o contato linguístico nas regiões fronteiriças do Brasil/Venezuela e Brasil/França, localizadas ao norte do país, onde a interação entre as línguas ocorre principalmente por fatores socioeconômicos.

As análises foram realizadas nas fronteiras entre o município de Oiapoque (no estado do Amapá) e o vilarejo de Saint Georges (na Guiana Francesa), tal como em Pacaraima (localizado ao norte de Roraima) e Santa Elena de Uairén (no estado de Bolívar, Venezuela).

Oiapoque possui cerca de cinco mil indígenas (IBGE, 2007), distribuídos nos grupos: Karipuna, Galibi, Galibi Marworno e Palikur. Além das línguas indígenas Galibi e Palikur, os habitantes da região utilizam o “patuá” como língua comum; o português na comunicação com os brasileiros e o francês com os moradores da Guiana Francesa. A adoção do patuá se deu pela perda das línguas originárias daqueles povos.



No entanto, em razão do contexto de fronteira, a maioria dos moradores do município de Oiapoque tem o português como língua materna, mas adota o francês como segunda língua, o que propicia a comunicação e a interação entre esses indivíduos.

Pacaraima e Santa Elena de Uairén são municípios de fronteira, separados por apenas 15 quilômetros de estrada, por isso são definidas como cidades gêmeas, e mantêm um intenso fluxo de pessoas, mediante o intercâmbio de serviços, comércios, trabalhos, estudos, turismo etc.

Sendo assim, o contato entre as línguas portuguesa e espanhola nessa região é acentuado, o que resultou no fenômeno conhecido como “portunhol”, em que os indivíduos misturam as duas línguas (o português e o espanhol), na tentativa de estabelecer uma comunicação na região de fronteira. Esse fenômeno é observado não só na fala, mas também nas fachadas de estabelecimentos comerciais.

Neste contexto, as autoras do capítulo apontam que os linguistas não têm a autoridade para determinar se uma variedade linguística é uma língua, um crioulo, um patuá ou um dialeto, por se tratar de uma questão de “autoidentificação” e de “identificação do outro”, somente os envolvidos nessa situação têm esse poder de decisão, uma vez que esses fenômenos linguísticos fazem parte do contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Sobre isso, o nono capítulo conclui a obra trazendo uma abordagem referente ao paradigma da língua na formação do nacionalismo brasileiro. Guisan apresenta reflexões sobre a importância de rever o conceito social de língua e das relações que elas mantêm entre si, tendo em vista que o Brasil é caracterizado por sua diversidade linguística, como as indígenas e as derivadas da imigração no país, em que os diferentes traços e variedades linguísticas identificam os indivíduos e fazem parte do contexto sócio-histórico brasileiro.

A presente obra traz contribuições relevantes, por meio de trabalhos significativos de pesquisadores brasileiros, que abordam sobre a diversidade linguística no país e trazem reflexões para os estudos relacionados ao significado social da variação linguística e à compreensão da identidade social no contexto brasileiro. Além disso, apresenta diferentes abordagens atinentes à dimensão estilística da língua em situações que envolvem sexo/gênero e em comunidades de práticas.

Outra temática muito importante é o contato linguístico nas fronteiras: Brasil/Venezuela e Brasil/Guiana Francesa. Nos últimos anos, o fluxo migratório de venezuelanos no país está cada vez mais intenso, em razão à crise socioeconômica



instalada na Venezuela, que teve um aumento expressivo a partir de 2015, o que vem propiciando um contato maior entre as línguas portuguesa e espanhola, principalmente no estado de Roraima, que é a porta de entrada para esses imigrantes.

Portanto, esta obra é significativa aos estudantes, profissionais e interessados nas áreas de letras e linguagens, bem como aos que queiram desenvolver trabalhos relacionados à variação, à dimensão estilística e ao contato linguístico, pois fazem parte da identidade e do contexto sócio-histórico brasileiro.



Resenhas de estudos linguísticos

TRANSLINGUISTICO – LÍNGUA, BILINGUISTICO E EDUCAÇÃO

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

Eliane de Jesus Leite Alves

A obra resenhada trata-se de uma produção e colaboração científica entre os linguistas **Ofélia Garcia**, do centro de Graduação da cidade de Nova York, cujo labor e dedicação acadêmica debruçam-se nos campos do bilinguismo, translanguismo, políticas linguísticas, sociolinguística e sociologia da linguagem, e **Li Wei**, professor do Instituto Birkbeck College da Universidade de Londres, estudioso dos fenômenos da linguagem e exímio nome no âmbito da linguística no Reino Unido.

O livro *Translinguismo – Língua, Bilinguismo e Educação* foi publicado no ano de 2014 pela editora Palgrave – Pivot². A obra faz um percurso retilíneo, trazendo-nos paulatinamente conceitos e questionamentos vitais para entendermos as correntes teóricas do fenômeno da linguagem até chegarmos às postulações a respeito do translanguismo e seus respectivos atores. Os autores guiam-nos rumo à compreensão deste fenômeno e sua relevância no âmbito do ensino por meio da problematização arterial do epicentro desta obra: **O que é translanguismo?**

O texto perfaz, a priori, uma reflexão sobre a relevância do viés teórico do translanguismo para os estudos de língua e o bilinguismo propriamente dito e, por outro lado, versa acerca das questões de *ensino e ensino bilíngue*.

A primeira parte da obra discute sobre como os estudos canônicos ou tradicionais de língua e bilinguismo modificaram-se por meio da ótica dos estudos translinguísticos; a segunda parte centra-se em abordar como o translanguismo transformou os entendimentos tradicionais sobre o ensino. Sumariamente, a obra divide-se em dois tópicos principais com sete capítulos. A unidade I – **Linguagem e translanguismo** – topicaliza-se em dois capítulos 1. – *Língua, linguagem e bilinguismo* e 2. *A mudança do translanguismo e seus impactos* e a unidade II – **Educação e translanguismo** – subdividindo-se em: 3. *Língua, bilinguismo e educação*, 4. *Translinguismo e Educação*,

² A tradução é de inteira responsabilidade da autora e foi realizada exclusivamente para esta resenha.



5. Translinguismo para aprendizes 6. Translinguismo para o ensino 7. Trilinguismo na educação: Princípios, implicações e desafios e por fim, os conclusos do ensaio.

Na unidade I, mais precisamente capítulo 1 – *Língua, linguagem e bilinguismo*, os autores iniciam a obra desvelando-nos um panorama linguístico sobre as questões de linguagem. Segundo eles, em matéria de senso comum, a percepção de língua resume-se ao que falamos, escrevemos, lemos e ouvimos no cotidiano, ou somente o conjunto de línguas ou idiomas do qual podemos nos servir para comunicar ao utilizarmos as quatro habilidades linguísticas, seja em árabe, chinês, espanhol, dentre outros idiomas. No entanto, quando nos deparamos com a disciplina teórica de estudos linguísticos, percebemos que existem diferentes paletas sobre o conceito de língua e suas respectivas visões teóricas. Podemos elencar três teóricos que foram fundamentais e de extrema relevância para a linguística moderna. Entre eles estão: Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky e Mikhail Bakhtin. Cada um apresenta os seus conceitos e ações que são de grande relevância para o ensino de língua.

Os primeiros estudiosos que começaram a falar sobre o fenômeno da linguagem foram os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, cujas postulações teóricas proviam das teorias das autópsias. Para eles, a língua não é só um sistema simples de estruturas que independe das ações humanas com o outro, mas o seu modo de ser com os demais. O termo “linguagem” faz-se necessário para fazer menção ao processo simultâneo de sermos nós mesmos por meio do uso da linguagem, a partir da interação e com a utilizamos para fazer sentido no mundo.

Outro pesquisador que fez jus à terminologia “linguagem” foi A. L. Becker. Escrevendo sobre a tradução, Becker postula que a língua não é apenas um sistema simplório de códigos e regras estruturais. Ele entende que a linguagem molda as nossas experiências, histórias, memórias, recupera-as e acontece dentro de um processo comunicativo infundável, cujo processo se transborda naturalmente a partir do contato do ser com o mundo linguístico que o permeia. Além disso, a linguagem é “pensar e escrever entre as línguas” e “o discurso e a escrita são estratégias para orientar e manipular demandas sociais diante de sua intenção interpessoal”.

Os pesquisadores começam a colocar em relevo a discussão acerca dos termos bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo. O primeiro deles diz respeito sobre a capacidade de um indivíduo de dominar duas línguas simultaneamente e de forma automática, assim como um falante que nasce em uma comunidade linguística em que há a presença de dois idiomas. O segundo, por sua vez, de acordo com o conselho europeu,



trata-se de um indivíduo que possui conhecimentos linguísticos em múltiplas línguas, em diferentes níveis e com propósitos distintos. O último está ligado a um grupo social multilíngue. Além disso, o ensaio preocupa-se em enfatizar que os falantes bilíngues possuem uma interdependência cognitiva que os permite um dinamismo linguístico, fazendo com que eles entendam seu bilinguismo não como uma interpelação linguística, mas como um sistema cognitivo avançado que é fruto de uma capacidade inata que os fazem entender e enxergar ambas as línguas “monolinguamente”.

No segundo capítulo, 2 *A mudança do translanguismo e seus impactos*, começa-se a introduzir o termo “translinguismo” no corpo do texto e seu surgimento. A partir da visão dos escritos de Cen Williams (1994/1996), os primeiros estudos acerca da terminologia surgiram em contexto diante do uso do Galês. Segundo Baker (2011), esse termo refere-se à competência linguística de falantes multilíngues ou às práticas pedagógicas de ensino que instigam os alunos a alterarem as línguas. Por exemplo, eles leriam um texto em Galês e escrevê-lo-iam em Língua Inglesa. Além disso, o prefixo **trans-** faz alusão ao conceito do antropólogo cubano Fernando Ortiz, de **transculturalização**, em que uma nova realidade emerge e os laços culturais/linguísticos homogeneízam-se, preservando sua singularidade e fazendo surgir um novo fenômeno, original e independente.

De acordo com Canagarajah (2011), a habilidade de falantes multilíngues de transitar entre as línguas é parte de uma multicompetência, onde vidas, mentes e ações são diferentes de falantes monolíngues, pois duas línguas coexistem em suas mentes e o complexo interacional sempre estará em primeiro plano. Os autores definem e elaboram a sua própria interpretação da tradução como as práticas linguísticas fluídas dos bi- ou multilíngues que se movem entre e para além dos sistemas do seu repertório linguístico, recorrendo a múltiplos recursos semióticos adequados a determinados contextos linguísticos e fazendo sentido tanto de si mesmos como do ambiente que os rodeiam. Além disso, o texto aborda a diferença entre a translanguagem e o code-switching, descrevendo-os como uma norma discursiva entre os bilíngues e considerando a construção do falante nesses espaços translinguísticos. Na parte final desta seção, os linguistas trazem os conceitos de: *crossing*, *transidiomatic practices*, *polylingualism*, *metrolingualism*, *multivocality*, *codemeshing and translingual practices*, *bilanguaging*, como terminologias que surgem a partir deste conhecimento, em face do complexo linguístico e com advento da globalização. Os autores pontuam que a compreensão do



translinguismo está visceralmente ligada a suas postulações, enquanto uma escola que visa enxergar para além das fronteiras linguísticas, culturais e nacionais.

A unidade II, intitulada *Educação e translinguismo*, divide-se em cinco capítulos que destringem sobre a transição do translinguismo e seu arcabouço teórico em uma perspectiva pedagógica. Focando no crescimento das escolas multilíngues, essa parte da obra mostra a visão tradicional dos tipos de educação bilíngue. Já nos capítulos 3 - *Língua, bilinguismo e educação* e 4 - *Translinguismo e Educação*, os autores exploram o papel transformador do translinguismo em vários programas educacionais e sua relevância para a seara educacional. Todos com suas devidas roupagens e paradigmas. García e Wei retomam o entendimento canônico do bilinguismo e o ensino de segunda língua – LE em seus aprendizes, cujo viés linguístico é pautado de acordo com a proposta educacional e as políticas educacionais. Além disso, exhibe-nos o desenvolvimento das abordagens translinguísticas na educação infantil do Galês e sua relação com os conceitos educacionais de criticidade e criatividade. Sobretudo, a importância do bilinguismo na educação sob um prisma translingual, enfatizando como a translinguagem é utilizada no maternal, cuja fase é o estágio inicial para falantes e estudantes que estão iniciam a habilidade escrita.

No capítulo 5, *Translinguismo para aprendizes*, os autores fazem uma reflexão sobre como a translinguagem é utilizada pelos estudantes no processo de aprendizagem, por meio das experiências e relatos de estudantes no jardim de infância, que é o período primordial para as crianças adquirirem vocabulário, enriquecerem seu processo de aquisição e iniciarem a habilidade da escrita. Já no penúltimo, *Translinguismo para o ensino implicações*, há um direcionamento sobre as ferramentas docentes para ensinar sob um prisma translingual e a importância de seu caráter transformador. A partir de relatos e vivências pedagógicas, em que professores possuem turmas e processos de aprendizagens multifacetados, levando em consideração a interação com seus alunos e a realidade que os circundam. Sem deixar de lado a importância e o papel da justiça social, de uma pedagogia transformadora e uma política sociocultural que fortaleça a importância de um olhar translingual.

Por fim, o capítulo 7 e as últimas páginas desta obra, reforça-nos a relevância e os desafios de uma educação translíngue, frisando a importância de professores capacitados para essa realidade, aceitando o translinguismo na sala de aula, e defendendo a integração, expansão e extensão das práticas linguísticas para os alunos com base em projetos e trabalhos que foram realizados. Diante das vozes dos autores, é imprescindível criar um



espaço translíngue e plural onde os alunos possam experienciar a diversidade linguística, integrando-os a espaços sociais e oportunizando aos aprendizes a chance de contestar e entender as ideologias de separação de línguas, de educação tradicional, monolíngue e bilíngüe; enraizando e calcificando o valor transgressor e transformador do translanguismo, tomando como base casos concretos e, principalmente, fomentando uma visão esclarecedora e única.

A leitura deste compêndio é essencial para aqueles que desejam entender a riqueza deste campo do conhecimento ou refletir sobre o cunho informativo dessa análise. Portanto, esta obra faz-se de extrema contribuição para a comunidade acadêmica, pesquisadores que almejam aprofundar e entender esta temática ímpar, bem como aqueles que buscam conhecer o translanguismo de um ponto de vista panorâmico. Assim, o conhecimento presente nessas páginas é de extrema contribuição não somente para a literatura, mas para todos aqueles que desejam entender e estão ligados direta ou indiretamente com o viés do translanguismo.



Resenhas de estudos linguísticos

TRADUÇÃO HUMANITÁRIA E MEDIAÇÃO CULTURAL PARA MIGRANTES E REFUGIADOS

CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DA AMÉRICA LATINA. (Org.) **Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021.

João Batista Marcelino dos Santos

Migrar ou buscar refúgio advém de crises humanitárias que forçam inúmeras pessoas a saírem de seus países. O Brasil é uma rota procurada por pessoas de diversos países que buscam abrigo e segurança para recomeçar suas vidas. O processo de adentrar a um novo território conta com vários trâmites para que um migrante/refugiado se torne elegível na nova localidade. Para administrar todas as solicitações são necessários não somente o conhecimento especializado de um profissional, mas também, de uma mediação humanitária entre culturas e línguas diferentes. Este serviço tem sido parte da experiência de instituições que trabalham com migração e refúgio, oficiais do exército, intérpretes, mediadores e voluntários que ajudam na execução de diferentes atendimentos burocracias.

O deslocamento de povos está no cerne dos noticiários do mundo nas primeiras décadas do século XXI e, com o propósito de reunir informações acerca desse contexto, o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL), convidou os palestrantes do minicurso *Tradução Humanitária e Mediação Cultural para Migrantes e Refugiados* para disseminarem de forma escrita, dados sobre questões linguísticas inerentes ao processo de deslocamento forçado e de integração no Brasil. O livro digital intitulado *Tradução Humanitária e Mediação Cultural para Migrantes e Refugiados*, foi publicado em 2021 e faz parte de uma ação da Cátedra Memorial que integra as atividades realizadas pelo Memorial da América Latina (MAL) em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). A obra é composta por uma introdução, seguida de oito capítulos que versam sobre aspectos técnicos, legais e éticos da atividade de intérpretes e mediadores, bem como, aborda aspectos filosóficos e epistemológicos desta profissão que se busca regulamentar no país.

Na introdução, Luciana Latarini, atual diretora do CBEAL, apresenta como procedeu à elaboração dessa obra e expõe que a temática é atrativa por pessoas de todos



os cantos do Brasil, conforme foi o sucesso na procura pelo minicurso, organizado por Aryadne Bittencourt, no ano de 2020. A interpretação comunitária ainda é uma temática nova nos estudos da tradução e interpretação. A denominação é bem diversificada em vários países e a área conta com publicações, conforme Taibi, Mustapha e Ozolins (2016) a partir de 1987, o que pode justificar a divergência para nomeá-la. A autora usa o termo ‘tradução humanitária’ para tratar da atuação dos intérpretes no contexto humanitário e, com isso, agrupar as seguintes áreas: a interpretação e a tradução comunitária, a tradução e a interpretação em contexto de crise humanitária, a tradução e a interpretação nos serviços públicos.

No decorrer do texto, os autores enfatizam o papel da intermediação linguística no contexto de refugiados e imigrantes, que relatam suas dificuldades para sua entrada e permanência no país. Outra informação que chama a atenção do leitor é a afirmação de que a língua é uma das maiores barreiras enfrentada por diversos migrantes e refugiados, desde a solicitação para entrar em determinado país até no decorrer de todos os trâmites necessários para ser um cidadão elegível nesse país.

No primeiro capítulo, Maria Beatriz e William Torres, representantes ACNUR em São Paulo, versam sobre a “Mediação cultural, tradução humanitária e proteção baseada na comunidade: a atuação recente do ACNUR no Brasil”. Neste capítulo, os autores se debruçam em apresentar as barreiras linguísticas encontradas na mediação cultural e expressam uma necessidade de especialização do que eles chamam de peculiaridades da tradução humanitária e mediação cultural, após alguns entraves ocorridos no atendimento aos povos de línguas pouco conhecidas. Um fator que corrobora com este pensamento é a vinda dos venezuelanos, dentre eles indígenas das etnias Warao e Eñepá que não dominam o espanhol, língua oficial do seu país de origem. As ações executadas pelo ACNUR no Brasil e o trabalho do intérprete humanitário são destaque no texto. É clara também a preocupação com a invisibilidade da comunidade assistida, no caso, os estrangeiros e o protagonismo deles nas ações que os favorecem. Dá-se essa importância para que serviços e ações prestadas para este público contemplem seus anseios, bem como se obtenha apreciação dos trabalhos levados aos migrantes e refugiados no Brasil. O texto chama atenção ao fato de que não basta ser somente excelente no que se faz, é necessário ser ético e humano nesse contexto de atuação. Algo intrigante destacado pelos autores é a preparação que os intérpretes precisam ter ao atenderem pessoas indígenas, sendo a preparação fator indispensável para qualquer atuação e não somente para esse contexto citado pelos autores do artigo. Por fim, é visível a preocupação dada à comunidade



atendida, sua participação nas ações desenvolvidas e as formas de transmitir informações a todos.

O segundo capítulo do livro, intitulado “Desafios para a efetividade da proteção legal para migrantes e refugiados”, de autoria de Antonio Rodrigues, professor da Faculdade de Direito de Largo de São Francisco, versa sobre um viés epistemológico iniciando com indagações sobre a distinção das ciências sociais e da natureza. Tem-se a preocupação em trazer informações para os que não possuem formação jurídica. Dessa forma, o entendimento da relação das ciências jurídicas com o conhecimento, a sociedade e a norma jurídica são pautas esclarecidas no início do texto com um viés filosófico. As informações expostas ajudam na compreensão da efetivação dos direitos dos migrantes e refugiados, que em alguns casos são iguais aos estrangeiros e aos brasileiros, muito embora para haver de fato uma efetivação, há uma necessidade da capacidade de seus titulares de as tornarem consumadas para a prevalência da dignidade pessoal.

O capítulo três é assinado por André de Carvalho, professor da Universidade de São Paulo (USP). Com o título “Migrantes e refugiados em tempos de pandemia”, o autor evidencia as contribuições das ações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no enfrentamento à Covid 19 no mundo até a sua chegada no Brasil, bem como a situação vivenciada pelos migrantes e refugiados com o fechamento de fronteiras para os não nacionais no território brasileiro. Em tese, este capítulo trata de relatar os fatos históricos da pandemia no mundo e, em poucas linhas, a situação dos migrantes e refugiados nesse momento pandêmico. Algo interessante no histórico de fechamento das fronteiras apresentado pelo autor é o fato da impossibilidade de entradas por vias terrestres e aquaviárias, enquanto por vias aéreas manteve-se liberada a circulação de pessoas. Nas linhas finais do artigo, o autor apresenta sua opinião com relação a exclusão dos imigrantes e solicitantes de refúgio, o pesquisador tece seu ponto de vista, opondo-se às decisões tomadas pelo governo e sendo a favor de medidas de controle sanitário, bem como a entrada daqueles que tinham direito ao refúgio e ao acolhimento humanitário no momento mais caótico enfrentado pela sociedade.

No capítulo quatro, a pesquisadora e intérprete Jaqueline Neves discorre sobre “A interpretação comunitária e a garantia de direitos para migrantes e refugiados — contrastes Brasil x Suécia”. O serviço de interpretação comunitária, termo usado pela autora, é algo essencial para a garantia de acesso dos migrantes, refugiados ou solicitantes de refúgio, aos atendimentos do serviço social, de saúde e jurídico no país em que residem ou buscam residir. Mesmo dada a importância do intérprete comunitário, que contribui



de forma significativa para o provedor do serviço e para o público atendido, a presença de forma profissional é pouco valorizado pela academia, governo e sociedade civil. A pesquisadora apresenta nesse texto a realidade vivenciada no Brasil e traz como modelo as práticas adotadas pela Suécia na mitigação no acolhimento aos migrantes e solicitantes de asilo desde 1968, descritas brevemente no início do texto. O Brasil, apesar de participar de várias convenções pelos direitos humanos, tem um atraso na profissionalização do intérprete comunitário, profissional este importante em situações de vulnerabilidade linguística. A sociedade civil brasileira, em contrapartida, em 2020, apresentou um projeto de lei que busca “a obrigatoriedade de alocação de tradutores e de intérpretes comunitários em todas as instituições públicas federais, estaduais e municipais, de forma permanente [...]” (p. 45). Por fim, a autora finaliza apresentando as habilidades necessárias para a atuação dos intérpretes comunitários, tais como o domínio da interpretação consecutiva, simultânea, híbrida e tradução à prima vista, bem como ressalta a importância da apresentação pessoal sempre antes de iniciar a interpretação.

No capítulo cinco, de autoria de Aryadne Bittencourt, explana a respeito do papel da mediação cultural no contexto de migração, com uma atenção em proteger e entregar os imigrantes à sociedade. A noção de cultura exposta pela autora possui duas vertentes, sendo uma parcial e a outra híbrida, como aponta Bhabha (2005). Algo interessante ressaltado no texto é o entendimento que em um mesmo país pode-se ter mais de uma cultura. Essa afirmação mostra uma divergência a certos pensamentos como marcar apenas o Brasil como o país do carnaval, sendo este um território cercado por diversas línguas e culturas.

Ao longo do texto, podemos compreender a cultura, como elemento importantíssimo na integração social de um imigrante, bem como uma das principais estratégias para se ter um ambiente acolhedor. Com relação ao mediador cultural, não há ainda uma sistematização das tarefas executadas por esse profissional e, em simultâneo, ocorre uma divergência com sua nomenclatura. A autora finaliza enfatizando que as atividades desenvolvidas pelo mediador são cruciais para garantir uma comunicação satisfatória entre quem provê e recebe o atendimento.

O capítulo sexto é assinado por dois pesquisadores/professores que atuam na formação de intérpretes no extremo norte do país. Thaisy Bentes e Paulo Jefferson apresentam a temática “*¿Sordos también migran! A invisibilidade de migrantes surdos e o papel do intérprete humanitário*”, mostrando a realidade vivenciada por surdos e as atividades dos intérpretes no contexto de fronteira. Os autores tecem sobre a falta de



informações em sites oficiais com relação à forte presença de surdos venezuelanos em Roraima, tal como situações de preconceito e xenofobia que infelizmente fazem parte do cotidiano desse povo.

Os pesquisadores destacam que os surdos imigrantes, usuários de outras línguas orais e de sinais, enfrentam dificuldades ao se deparam com a necessidade de aprender uma nova língua oralizada, no caso o português, e sinalizada, no caso a Língua Brasileira de Sinais — Libras. As demandas linguísticas dos surdos se assemelham ao dos povos indígenas com relação a atendimentos diferenciados pelas agências que trabalham com migração. Entretanto, os povos indígenas usufruem de direitos não favorecidos aos surdos.

O texto finaliza apontando a presença do intérprete como garantia de acesso à informação nesse contexto explanado. Os autores apresentam a denominação intérprete humanitário no título do capítulo, mas afirmam que o profissional atuante em situações de migração e refúgio recebem nomenclaturas divergentes na literatura e alegam que “o papel do intérprete humanitário neste cenário precisa urgentemente ser mais bem investigado (p. 64).”

"Sou uma ponte que liga dois lados", este é o depoimento assinado por Mireille Muluila, migrante atuante na Cáritas, no setor de integração local e assessoria de campo. Em poucas linhas, Mireille expõe as experiências e estratégias nos trabalhos com migrantes e refugiados acolhidos no Rio de Janeiro. As situações enfrentadas não diferem das vivenciadas pela autora quando chegou em um novo país. Compreender e ajudar de forma humanitária quem chega sem documentação, com medo e sem saber o que fazer nesse novo território são demandas que fazem parte do seu cotidiano. Mireille afirma no seu discurso que “quem quer fazer esse trabalho tem que, primeiramente, amá-lo, entendê-lo e gostar de apoiar as pessoas. Não será fácil. Às vezes as pessoas falam algo e você se identifica como mulher, como estrangeira, como refugiada, como da mesma cor da pele (p. 68).” O trabalho nesse contexto requer imparcialidade e comprometimento para que o imigrante receba a ajuda necessária e ganhe autonomia para se desenvolver na sociedade.

O último capítulo, intitulado “a mediação linguística como garantia de direitos no Brasil”, de Sabine Gorovitz, reflete sobre a profissionalização do intérprete comunitário no país. Pesquisadores atentos à diversidade linguística brasileira, em 2020, elaboraram e apresentaram à câmara dos deputados uma proposta de reconhecimento e obrigatoriedade de assistência linguística por tradutores e intérpretes. Tal projeto teve



como objetivo a resolução de problemas com relação à falta tradutores e intérpretes mantidos pelo governo para assegurar os direitos fundamentais por meio da mediação linguística.

A autora também expõe as atividades desenvolvidas pelo projeto Mobilang, da Universidade de Brasília (UNB) e, as contribuições à sociedade por meio de pesquisas, de glossários e de um banco de intérpretes voluntários para atuarem no contexto supracitado. Algo interessante apresentado não só por Sabine, mas compartilhado por outros pesquisadores é a divergência com a denominação do profissional, reconhecido como intérprete comunitário, jurídico, de contato etc. Por fim, é enfatizado no texto que as atividades desenvolvidas por essa profissão proporcionam o respeito aos direitos fundamentais dos usuários que necessitam de uma mediação cultural, bem como é pertinente a demanda por formação e orientações pautadas em pesquisas que contribuam em uma atuação qualificada.

Considera-se conforme apontado pelos autores que este livro tem o objetivo de promover novas discussões sobre este assunto emergente. A obra é um prelúdio para futuras pesquisas, projetos que auxiliem na mitigação dos problemas do deslocamento forçado, multilinguismo e no estabelecimento de políticas linguísticas. As temáticas contidas no livro contribuem de forma significativa para os estudos da tradução e interpretação, de tal forma é um dos importantes trabalhos que abordam essa temática que parte da realidade de vários profissionais que acolhem quem solicita e necessita de ajuda humanitária. Além de versar sobre informações de direitos dos migrantes e refugiados, da mesma forma em que cita os deveres do estado, a publicação apresenta subsídios que cooperam para formação de tradutores e intérpretes comunitários/humanitários.



Resenhas de estudos linguísticos

MUJERES, CUERPOS Y ACUMULACIÓN ORIGINARIA

FEDERICI, S. **Calibán y la bruja**. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria. 14ª ed. Madrid: Traficante de Sueños, 2010.

Rosineide Lima Gonçalves

Silvia Federici é autora do livro *Calibã e a Bruxa* (2010). Atualmente, é professora emérita da Universidade Hofstra em Nova York, filósofa e uma das maiores teóricas e ativistas do movimento feminista nos dias de hoje, especificamente o movimento feminista anticapitalista. Destacam-se outras publicações que são essenciais ao movimento feminista marxista: *O ponto zero da revolução* (2013), *Mulheres e a caça às bruxas* (2019), *O patriarcado do trabalho* (2021) etc.

É um livro que chama bastante atenção no que diz respeito à sua apresentação, pois é repleto de gravuras históricas que versa sobre esses lugares ocupados pelas mulheres como o campo, as fogueiras, em meio a rituais etc. Esta 14ª edição da editora *Traficante de Sueños* traz em sua capa uma ilustração em preto e branco produzida pelo artista alemão Hans Bandung Grien de 1510, intitulada *Aquelarre*, onde retrata um grupo de mulheres despidas reunidas em volta de uma moringa com tampa e uma fumaça saindo de seu interior. No interior do livro, podemos encontrar os agradecimentos, a introdução da edição alemã de 2015, o prefácio original e traduzido ao espanhol, uma introdução e ao final a bibliografia e o índice de imagens.

A obra **Calibã e a Bruxa** (2010) é o resultado de mais de trinta anos de pesquisa e militância de Silvia. A autora faz um resgate histórico da transição do feudalismo para o capitalismo a partir de uma perspectiva feminista buscando compreender que lugares foram destinados às mulheres nessa transição. Ao analisar a caça às bruxas desenterra-se um dos episódios mais cruéis da história da Idade Moderna, o apagamento da mulher durante a história da sociedade, a exploração do corpo, da reprodução feminina e o quanto isso foi importante para o fortalecimento do capitalismo como um sistema opressor patriarcal e a acumulação primitiva de capital, sendo esses últimos os pontos principais do livro.

O primeiro capítulo do livro, intitulado **O mundo inteiro precisa de uma sacudida**, é importante para que possamos entender como ocorreu o desaparecimento e a mudança dos papéis femininos no mundo laboral e social. A autora inicia explicando



como estavam divididas as classes sociais durante os séculos V e VII e como funcionava o sistema feudal. Como é de conhecimento de onde havia poucas pessoas donas de terras e existia toda uma classe de trabalhadores que laboravam naquelas terras produzindo alimento para esses senhores de terra e toda a comunidade e como troca de labor, esses trabalhadores tinham acesso às terras.

Com a inserção de impostos, muitos camponeses revoltaram-se e negavam-se a fazer os trabalhos que lhes eram implicados. Com isso, houve a transição para o capitalismo, o início da economia monetária e a mulher é inserida no mercado de trabalho. Ainda no feudalismo o trabalho da mulher era visto como muito significativo, pois além de trabalhar com a terra, elas cuidavam da casa, dos filhos e isso era visto como um trabalho como qualquer outro sem distinção de importância. Então, a partir do capitalismo esse trabalho doméstico, como não era remunerado, acabou não sendo valorizado.

Outro ponto importante que vale destacar deste primeiro capítulo é a politização do sexo e das práticas sexuais durante a Idade Média. Desde que a Igreja se configurou como religião, em meados do século IV, seu clero percebe o poder que as mulheres tinham sobre o desejo sexual masculino e trata de proibir o sexo e a prática às mulheres.

A chegada da Peste Negra na Europa consistiu em um ponto de instabilidade social e política. O sistema capitalista carecia de mão de obra, uma vez que a epidemia dizimou um terço da população europeia durante a Baixa Idade Média e onde trabalhavam vinte pessoas passaram a trabalhar apenas cinco fazendo o mesmo trabalho. Como consequência da falta de operários, o corpo da mulher tornou-se uma máquina de reprodução no qual o sexo e a procriação foram primordiais para a acumulação primitiva.

O papel da bruxa pobre e velha surge nesse período, no qual o acesso às terras comunais e à alimentação eram escassos e tendo assim que buscar outros meios de sobrevivência migrando para as cidades. Com isso, houve um crescimento de indigentes nas ruas e uma busca maior pela prostituição sendo as mais afetadas as mulheres idosas que pediam esmolas pelas cidades ou vilas.

A acumulação do trabalho e a degradação das mulheres, capítulo dois do livro, Federici declara que a crise na qual o sistema feudal estava passando não precisaria necessariamente ser solucionada a partir do capitalismo visto que havia alternativas, uma delas seria os movimentos antifeudais que propunham sociedades mais igualitárias. No entanto, graças à aliança entre o Estado, a Igreja e a Burguesia, esses movimentos foram extintos, porém esse ideal igualitário e o sentimento anticlerical continuou existindo



especialmente depois que Martinho Lutero fixou, em outubro de 1517, as 95 teses na porta da igreja de Todos os Santos.

A autora menciona que os trabalhadores haviam avançado bastante, a economia havia melhorado, os comerciantes e donos de terra não podiam acumular terras. Juntamente com o Estado, os mercadores e a Igreja difundiram um ataque global que mudaria completamente a história, ou seja, o começo do sistema capitalista e o processo de acumulação primitiva tendo a violência como principal poder econômico.

Essa estratégia de acumulação primitiva consistia em colonizar a América e os nativos, como também os africanos para se apropriar de seus recursos naturais, além de apoderar-se do corpo feminino para transformá-los em máquinas de repressão servil excluindo as mulheres do trabalho assalariado e ao mesmo tempo o trabalho reprodutivo que já não era visto como tal e sim como a vocação natural. Ao depender exclusivamente do salário masculino, elas acabaram perdendo completamente o controle sobre suas vidas, já que a partir do momento em que o salário teve um uso especificamente capitalista, os únicos que obtinham um salário eram os homens.

Como consequência do uso específico do salário, muitos homens começam a ver-se num sistema de escravidão, decidindo assim abandonar seus labores, tornar-se vagabundos ou trabalhadores ambulantes ao terem que trabalhar por uma remuneração. Dessa forma inicia-se o desmembramento familiar. O cuidado das crianças torna-se prioridade e deixa-se à margem o cuidado com os idosos, sobretudo das mulheres que se viam obrigadas a roubar e culminavam nas fogueiras.

A domesticação feminina é outro tema marcante tratado neste capítulo. Após as revoltas em relação às posses de terras, o Estado lança uma sequência de iniciativas sendo uma delas a reforma moral contra a cultura popular e a sexualidade coletiva para disciplinar os trabalhadores, mantê-los em seus postos de trabalhos para assim suavizar os conflitos sociais. Todas aquelas atividades que eram desenvolvidas no ambiente comunitário, tais como as danças, os festivais e inclusive as atividades de reprodução passam agora para o ambiente privado, definindo assim a esfera pública como o âmbito masculino e a esfera privada como o âmbito feminino, ou seja, com o domínio de terras, veio também a posse social.

Já no final do capítulo, a autora comenta como iniciou a grande caça às bruxas. Mulheres começam a ser perseguidas com mais violência, a família toma um *status* de maior relevância, ou seja, perseguiam-se mulheres sem filhos e mães solteiras, proibia-se o celibato e falava-se de bruxas que entregavam as crianças ao demônio. A partir dessas



várias histórias e mitos surge um medo generalizado de que morressem bebês, o que já acontecia devido às más condições sociais da época. Como consequência, as mulheres perdem um dos poucos postos de trabalho importantes que ainda ocupavam: o de parteira. Assim, entra o médico, homem deixando os partos serem coisas de mulher.

No capítulo três, **O grande Calibã**, Silvia ocupa-se dos fundamentos ideológicos do plano de acumulação primitiva formado entre o Estado, a Burguesia e a Igreja para a implementação do capitalismo. Um dos pontos principais que a autora destaca é o processo do qual Michel Foucault chamou de **disciplinamento do corpo** que transformou as potencialidades do indivíduo em força de trabalho somando com o conflito entre a razão e a emoção, ou seja, a pessoa agora estará dividida entre o que é o valor supremo por excelência: a razão que está relacionada com a responsabilidade, o equilíbrio e o autocontrole, e o corpo, o mais insignificante estando relacionados com os desejos carnisais, o ócio, o mau uso das forças vitais.

E é a partir dessa divisão moral do indivíduo que Federici nomeia como um novo contrato sexual em que os homens estão do lado da razão e as mulheres do lado do corpo, dando margem a novas argumentações a favor da subordinação das mulheres. Tudo isso faz parte de uma reforma social com o objeto de implantar o espírito burguês dentro do proletariado fazendo com que os proletários olhem o mundo de acordo com as necessidades de desenvolvimento da burguesia e não consoante as suas próprias necessidades. Convencem o proletariado que o gozo da vida fora de casa é algo errado priorizando a vida no lar, uma vez que aparece que essa classe agora correspondia como uma classe sem controle, muito ligada ao alcoolismo e a vagabundagem.

Para aqueles que haviam vivido da terra ter agora que trabalhar por um salário era uma forma de escravidão e preferiam mendigar, fugir e, inclusive, roubar e acabar na forca. Por isso, foi tão necessário para o capitalismo impor um regime de terror do qual a caça às bruxas é o apogeu.

Além disso, durante todo o capítulo a autora faz duras críticas a pensadores como Marx, Foucault, Hobbes e Descartes pois nenhum deles considerava a real importância do período de caça às bruxas no decorrer da transição do capitalismo ao feudalismo.

Já no capítulo cujo título **A grande caça às bruxas na Europa**, Federici analisa a grande caça às bruxas, incentivada pela Igreja e apoiada pelo Estado, contra as camponesas que ousassem descomprimir regras, questionar sua posição na sociedade, que lutavam por terras, que se reuniam em grupos ou até mesmo aquelas que tinham o saber de ervas e plantas medicinais.



Destaca-se que esse período de caça às bruxas não é documentado nas histórias do sistema feudal e sim na história geral do mundo, porém sem muitos detalhes de ações e consequências desta forma, havendo então um apagamento desse passado de caça às mulheres. Além disso, não há o número exato de vítimas visto que nem todos os juízos eram registrados e muitos documentos foram perdidos de maneira proposital ou não.

Os mecanismos da perseguição confirmam que a caça às bruxas não foi um processo espontâneo, “um movimento vindo de baixo, ao qual as classes governantes e administrativas estavam obrigadas a responder”. A caça às bruxas requeria uma vasta organização e administração oficial. Os intelectuais da época tiveram grande importância para esse movimento que seguiu caracterizado pelo ceticismo perante tudo que fosse ligado ao sobrenatural.

Foi depois de meados do século XVI que se ampliou a quantidade de mulheres julgadas como bruxas. Se multiplicaram as fogueiras, ao passo que o Estado começou a denunciar a existência de bruxas e a tomar a iniciativa de persegui-las. A caça às bruxas alcançou seu ápice entre 1580 e 1630, numa época em que as relações feudais já estavam dando lugar às instituições econômicas e políticas típicas do capitalismo mercantil na medida que a colonização tomava mais força e crueldade na América como veremos no próximo capítulo.

Fora todos os motivos anteriormente mencionados para a perseguição feminina, um outro pretexto teve grande estímulo: a sexualidade. É feita uma grande reconfiguração em torno da sexualidade. Começam a castigar as formas não reprodutivas da sexualidade, ou seja, a homossexualidade, as orgias, o sexo entre jovens e velhos, inclusive os homossexuais eram utilizados para acender as fogueiras nas quais as bruxas seriam queimadas. A autora diz que a caça às bruxas na Europa foi um ataque à resistência que as mulheres apresentaram contra a difusão das relações capitalistas e contra o poder que obtiveram em virtude de sua sexualidade.

Colonização e cristianização é o quinto e último capítulo da obra *Calibã e a bruxa*, de Federici. Neste capítulo, a autora explica como se desenvolveu a caça às bruxas nas Américas a partir das invasões, do cristianismo imposto pelos “colonizadores” e a dominação dos povos do Novo Mundo assim como foi na Europa, especialmente das mulheres.

Além disso, Federici traz a imagem do bom selvagem, criada pelos colonizadores ao chegarem no Novo Mundo e depararem-se com os nativos que segundo eles, não tinham conhecimento de guerra, porém com o passar do tempo perceberam que não era



bem como imaginavam e como resposta a isso tem-se início a doutrinação dos povos como forma de corrigir essas práticas “erradas”. A partir daí, o papel do canibalismo e de outras práticas dos ameríndios, tais como o nudismo e a sodomia que foram usadas como modelo etnográfico pelos europeus para descrever os costumes e a nova sociedade que eles encontravam.

Como considerações finais do livro afirmo que é uma leitura essencial para quem está aberto, quer refletir e entender o papel da mulher na sociedade atual. É um livro denso, reúne muito conteúdo histórico, sobretudo conteúdo referente à mulher e ao seu papel no sistema feudal, tema esse que é mencionado de forma superficial em livros de história que sempre destacam o papel do homem. A autora levou quase 30 anos para escrever esse livro, pois há notas de rodapé com referências em quase todas as páginas. Além de tudo isso, a leitura do livro faz com que você tome uma sacudida e perceba o quão injustiçada as mulheres foram, já que seus corpos eram o principal campo de exploração na sociedade capitalista da época.



Resenhas de estudos linguísticos

ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

VASCONCELOS, S. *et al.* (Orgs.) **Análise da conversação: teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2019.

Márcia Carla Sousa de Melo

A obra **Análise da conversação**, publicada pela Editora Appris, é um conjunto de textos que resultam de pesquisas e muito diálogo entre pesquisadores-professores; e trata do tema conversação em diferentes perspectivas. A obra analisa conversações reais e cotidianas e gravações de conversas espontâneas, que por meio de minuciosas transcrições os autores levantam diversos questionamentos sobre construções específicas das interações analisadas que, aliás, servem como dados empíricos do estudo da Análise da conversação.

A obra está direcionada principalmente aos iniciantes dessa área. E além da apresentação teórica de cada texto, há também a explicação da parte prática que foi realizada em diversas situações, tanto no contexto da vida real como na conversação entre os surdos, no bate-boca entre políticos, no diálogo entretido dos estudantes; quanto no contexto de programas televisivos, como um *script* de um diálogo dramatizado. Isso contribui para aprendizagem do estudante-pesquisador em relação ao tema estudado e auxilia na apreensão de tais conhecimentos.

As organizadoras do livro são: Sandra Maia Vasconcelos, professora do Departamento de Letras Vernáculas e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC); Dannytza Serra, Doutora e Mestra em Linguística pela UFC, com especialização em Linguística e Ensino do Português; Paula Perin, Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande e doutoranda em Linguística pela UFC; e Fabiana dos Santos Lima, Mestra e doutoranda em Linguística pela UFC.

O livro inicia com três perguntas (por que conversamos, por que nos interessa trocar ideias com pessoas, e teria o homem sobrevivido sem conversar), que são respondidas no decorrer do texto, a fim de conduzir o leitor a uma breve compreensão dos assuntos que posteriormente são apresentados. Após as perguntas, há uma breve apresentação do que será discutido nos capítulos do livro, para que dessa forma o leitor tenha uma noção prévia do que será explanado e compreenda a relevância do assunto.



O livro está composto por 7 capítulos, são eles: Fala-em-interação entre surdos: estudo do tópico discursivo; Conversas de café: um estudo comparado entre a conversação real e a dramatizada; Reflexões sobre a terminologia da análise da conversação: um estudo de caso; Uma análise do sistema de troca de turnos no programa saia justa – Homens do GNT; Estratégias de preservação de face durante conflito político; A interface entre a análise da conversação e a comunicação mediada por computador; Análise da sequencialização tópica em uma conversa.

O primeiro capítulo aborda a interação entre pessoas surdas utentes da língua de sinais, e tem por objetivo examinar esse tipo de interação com base no desenvolvimento do tópico discursivo em contexto natural de uso dessa língua. Os participantes dessa análise são 4 professores de ensino superior, e o material de base foi realizado por meio de filmagem. Esse estudo está embasado na Etnometodologia, que analisa situações cotidianas com o propósito de descrever a realidade observada.

O segundo capítulo compara a fala-em-interação entre o contexto televisivo, um *script* de uma conversa dramatizada de uma telenovela brasileira, e um contexto real, do cotidiano, uma conversa espontânea. Além disso, no decorrer do texto são explicitados termos como tomada de turnos, sobreposições de fala e assaltos ao turno; apresentando-se as características deles em um diálogo ficcional comparado a um diálogo real, espontâneo.

O terceiro capítulo versa sobre a terminologia da Análise da Conversação (AC), e discute o conceito dos termos mais empregados nesse campo teórico, como “par adjacente”, “retomada” e “reparo”. As autoras inicialmente esclarecem o que é Terminologia, seu campo de estudo, objeto, método e a teoria utilizada; e analisam 11 artigos produzidos a partir de 2007 com o objetivo de identificar se os termos em análise são utilizados com frequência nos textos, e se há divergências conceitual de um artigo para outro.

O quarto capítulo estuda o sistema de troca de turnos entre os apresentadores do Programa “Saia Justa – Homens do GNT”. Nesse estudo, os pesquisadores analisam o comportamento dos apresentadores em uma conversa gravada, com o objetivo de verificar se o comportamento dos apresentadores, nesse ambiente de gravação, se assemelha a um comportamento em que as pessoas têm uma conversação natural, em que predomina a informalidade. O resultado é que ambas as situações são semelhantes.

O quinto capítulo apresenta uma conversação em plenária entre três senadores (Pedro Simon, Renan Calheiros e Fernando Collor de Melo) com o objetivo de analisar a



polidez e a preservação de suas faces mediante um conflito, e as estratégias que eles usam para proteger sua autoimagem pública dos ataques às suas faces. A coleta dos vídeos ocorreu no Youtube e circunscreveu ao ano de 2009.

O sexto capítulo traz uma abordagem diferente, elementos da Análise da Conversação (AC) na Comunicação Mediada pelo Computador (CMC). E para esse estudo, são utilizados trechos de conversas síncronas retiradas do Facebook, com o propósito de analisar se a conversação mediada pelo computador tem as mesmas características da linguagem oral e se há uma proximidade desta ao discurso escrito, levando-se em conta também a informalidade no contexto real.

O último capítulo analisa uma conversa informal entre dois alunos do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Crato-CE. Neste estudo, são observados as trocas e os assaltos de turno, e o uso de marcadores discursivos durante a conversação. A conclusão é que há regras rígidas e específicas durante a conversação, principalmente na hora da inserção de tópicos e subtópicos durante o diálogo.

No geral, os capítulos adotam um mesmo padrão de organização textual, que consistem em apresentar ao leitor as teorias de base, os objetivos de pesquisa, a aplicação teórica (a análise) e os resultados a serem alcançados. Para quem nunca leu sobre a temática, o texto parece um pouco complexo inicialmente. Apesar de os textos apresentarem explicações essenciais para o entendimento do leitor, é somente no capítulo três que a leitura e a compreensão se tornam mais acessíveis, por se tratar de um estudo da terminologia corrente na área da AC.

A obra apresenta uma linguagem simples e objetiva, e traz exemplos ilustrativos, que incluem imagens e gráficos que contribuem significativamente para a compreensão da leitura. É recomendável tanto para principiantes em Análise da Conversação, tendo em vista que segue um viés pedagógico de divulgação científica, quanto para pesquisadores experientes, visto que apresenta resultados de pesquisas recentes.



Resenhas de estudos literários

A QUESTÃO DO REGIONALISMO EM “A MULHER DO GARIMPO”, DE NENÊ MACAGGI

ALMADA, S. M. **A Questão do Regionalismo em A Mulher do Garimpo, de Nenê Macaggi**. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2017. 174 pág.

Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares

Silvia Marques de Almada é atualmente professora de inglês na rede estadual de ensino básico, tem licenciatura em Letras e especialização em Teoria Literária, ambas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Também possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

A obra, **A Questão do Regionalismo em A Mulher do Garimpo, de Nenê Macaggi**, é composta por introdução, capítulo I, capítulo II, capítulo III, considerações finais e referências. Nos agradecimentos, a autora afirma que a inspiração para o trabalho veio de sua dissertação de mestrado. A motivação para a elaboração da pesquisa se dá por conta da curiosidade de Almada em relação à dificuldade de se adquirir a obra de Nenê Macaggi quando o livro **A Mulher do Garimpo** (1976) foi posto na lista de leituras obrigatórias do vestibular da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Por ser um livro, na época, muito difícil de se ter acesso, acabou sendo removido da lista. Almada achou curioso o fato de, sendo roraimense e professora de literatura de ensino médio, nunca ter ouvido falar de **A Mulher do Garimpo** ou mesmo de Nenê Macaggi; isso a instigou a saber mais sobre a obra literária, a autora e, também, configurar as especificidades da obra, do regionalismo nela apresentado e a forma como a Amazônia brasileira é representada.

O livro se inicia com a discussão sobre a definição de regionalismo e suas primeiras manifestações na literatura brasileira, tomando como base Leite (1994), Araújo (2008), Vicentini (2008) e Bosi (1997) que abordam a origem e os limites do regionalismo como recurso literário. Nessa perspectiva, o regionalismo ganhou força durante o período de independência do país, e emerge sempre que as discussões sobre identidade cultural e política estão sendo mais afloradas, o que mostra a fixação de um caráter nacional do movimento.

A busca por uma identidade propriamente brasileira tem início no período do Romantismo. Os autores da época, em suas interpretações sobre o que seria



“genuinamente brasileiro”, encontraram-se diante de uma questão que se alastra até os dias atuais: em que regiões estariam os elementos genuinamente nacionais?

A resposta dada a época era óbvia, quanto mais afastadas do centro da civilização, geográfica e politicamente, mais genuína e puramente brasileira seriam as características, pois eram áreas menos ou não afetadas por estrangeirismos e modernidades, configurando-se então, para os estudiosos da época, as regiões Norte e Nordeste. E essa é a primeira manifestação datada do regionalismo literário, concebida durante as manifestações nacionalistas do Romantismo.

Almada segue com uma breve linha do tempo sobre as manifestações literárias propriamente produzidas sobre a Amazônia a fim de definir o contexto em que a obra de Macaggi se desenvolve. Começando no século XVI, os textos dos “descobridores” eram uma mescla de imaginação com uma descrição precisa do lugar novo, e a partir do século XVIII, começam a se firmar escritas mais científicas, dentro dos limites impostos pelo conhecimento da época, junto da criação dos estereótipos dos nativos, percebidos como inferiores aos europeus.

No século XX, as discussões giram em torno da exploração da borracha. Os discursos da época são "construídos por meio de oposições, marcadas pela presença de situações que os completam e os obscurecem, como as diferenças geopolíticas e a delimitação de fronteiras entre os países da região" (p. 55). Essa época é marcada também pela grande ocupação da região amazônica, sobretudo pela grande migração nordestina, que serve de pano de fundo para a maioria das manifestações e representações da literatura da região, incluindo **A Mulher do Garimpo**.

A professora relaciona a biografia da autora, Nenê Macaggi, com seu livro, **A Mulher do Garimpo**, fazendo uma breve análise de sua história e comparando-a com trechos da obra.

A análise se divide em duas partes, a primeira foca nas muitas similaridades entre as experiências da autora e as da personagem principal de seu romance, Ádria, que são muito evidenciadas pelo fato de que ambas, a protagonista e a escritora, vieram do Sul para o Norte do país, e trabalharam no garimpo travestidas de homens.

A segunda parte foca nas aproximações das visões de mundo da escritora e do narrador, encontradas de maneira implícita em diversas passagens. Os trechos analisados por Almada explicitam o fato de Macaggi querer que o narrador seja nativo; ele se mostra muito conhecedor do ambiente em que está situado, mas, dada sua origem sulista, por vezes, a escritora deixa escapar juízos de valor, que podem ser interpretados como sendo



da própria literata, por exemplo o trecho: “que costumes excêntricos tinha a cidade!” (MACAGGI, 1976, *in* ALMADA, 2017, p. 97).

Fazendo uma análise sobre o contexto histórico-social e cultural em que a obra de Nenê Macaggi foi produzida, Almada afirma que todo texto é produto de sua época, e mesmo que o texto literário queira se retirar dele, sempre existirá a possibilidade de seu leitor relacioná-los.

Sendo assim, Almada cita Souza (2012) que afirma que Roraima só teve o início de sua construção nacional a partir dos anos 1980, e até a década de 70 careceu de uma "memória oficial local". Assim, iniciada pela elite, entre 1973 e 1974, dois principais eventos ocorreram para proporcionar um plano de fundo de muito sucesso para a publicação da obra de Nenê Macaggi.

O primeiro foi o Concurso de Monografia sobre o Território Federal do Rio Branco, que objetivava a criação de um registro e memória local e que serviria como uma fonte de informações sobre o território roraimense. O segundo foi o Festival da Canção de Exaltação a Roraima, que tinha como objetivo a criação de um sentimento de pertencimento e apreciação da cultura do lugar para que a região fosse conhecida, reconhecida e diferenciada de outras regiões amazônicas, em especial o Amazonas, e assim integrar Roraima ao Brasil.

A Mulher do Garimpo, quando lançado, fez sucesso imediato e somou-se aos eventos que antecederam sua publicação, com sua contribuição para a construção de uma memória histórica, compreendendo-a, desta forma, como primeira obra roraimense filiada à literatura regionalista.

Em seguida, Almada resume o livro desde o nascimento da personagem principal, com suas dificuldades, derrotas e vitórias, até seu *happy ending* (final feliz); e relaciona o livro com o fenômeno regionalista discutido anteriormente, com ênfase nas relações da obra com os discursos governamentais de sua época representados em ficção, e na promessa de terra para os "que vêm de fora".

Mais do que apenas a narrativa de uma história, Nenê Macaggi descreve e promove a geografia, a história, as riquezas e as particularidades da região, sendo esse plano de fundo para manifestações regionais propriamente roraimenses.

Por último, Almada conclui que mesmo que **A Mulher do Garimpo** não chegue a atingir uma realização propriamente artística por conta de certas convenções que tornam a leitura cansativa ou desconexa, não se pode negar seu valor para a literatura regional



roraimense. Seu principal mérito é o fato de servir como registro, a memória de um povo com identidade ainda em construção.

Apesar de certas colocações polêmicas sobre as regiões Norte e Nordeste, que poderiam ser abordadas de maneira diferente partindo de uma autora nortista, **A Questão do Regionalismo em A Mulher do Garimpo, de Nenê Macaggi** (2017) é uma leitura pertinente que discute bastante regionalismo e busca por identidade local. No contexto roraimense, obras como a de Almada se fazem importantes, pois há uma necessidade não só de definir o que é propriamente a cultura roraimense, mas também de estudar e pesquisar sobre essa cultura; a obra ter sido feita no ambiente universitário mostra a importância que esse espaço possui para discutir tais questões e fazer a cultura de Roraima ser vista, estudada e, assim como nas manifestações do Festival da Canção de Exaltação a Roraima, ser circulada não só dentro do estado, mas também além dos limites dele.

Em suma, é uma leitura recomendável ao acadêmico de letras nortista, pois além de discutir sobre uma obra feita sobre/na Amazônia, o trabalho apresenta diversos processos relevantes das literaturas e histórias do estado de Roraima e da região Amazônica.



Resenhas de estudos literários

**MEMÓRIAS DE UM GOVERNO AUTORITÁRIO: TEMPOS QUE
DEVERÍAMOS RECUSAR VIVER!**

HATOUM, M. **A noite da espera**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Geórgia Gomes Setúbal

Milton Hatoum (doravante MH), escritor da obra **A noite da espera**, nasceu em 1952 na cidade de Manaus, capital do Amazonas, onde viveu a infância e juventude. Foi professor de Literatura Francesa na Universidade Federal do Amazonas e professor visitante da Universidade da Califórnia/Berkeley. Desde 1998, reside em São Paulo.

Possui diversas publicações, como: **Relato de um certo oriente** (1989), **Dois Irmãos** (2000), **Cinzas do Norte** (2005), **Órfãos de Eldorado** (2008), **A cidade Ihada** (2009), **Um solitário à espreita** (2013), e uma trilogia cuja primeira compilação é **A noite da espera** (2017), a segunda, **Pontos de fuga** (2019) e terceira ainda aguarda publicação. Todas as suas obras são lançadas pela editora Companhia das Letras. Com elas, recebeu diversas premiações, como o Prêmio Jabuti em 1989, 2000, 2006 e 2008, Prêmio Multi Cultural (2001) e Prêmio Roger Caillois (2018).

Hatoum acumula, além disso, publicações de artigos e ensaios em jornais e revistas em diversos países como o Brasil, Espanha, Itália e França. Foi colunista dos extintos portais virtuais Terra Magazine e Entrelivros. Atualmente, é colunista do Caderno 2 (O Estado de São Paulo) e O Globo. MH possui um blog na web, onde é possível identificar um resumo de suas publicações mais notórias, além de participar ativamente de redes sociais com sua página no Instagram (@miltonhatoum_oficial), contendo postagens sobre seus livros, publicações de outros autores e crítica política, tornando ainda mais visível seu trabalho.

A noite da espera (2017), objeto desta resenha, é um romance ficcional e o primeiro livro da trilogia ‘O Lugar mais sombrio’, o qual retrata a vida pessoal do personagem-narrador Martim, que se entrelaça ao período da ditadura militar brasileira entre os anos de 1967/68, em Brasília, e o exílio em Paris, entre 1977 e 1979. Ao longo da trajetória, o personagem conhece um grupo de jovens que tornam seus amigos e participam de vários acontecimentos, como protestos, assembleias, testemunhos da violência policial, eleições de grêmio estudantil na escola, episódios de censura e



demissões de professores da Universidade Brasília. O narrador-personagem participa também da edição de uma revista, e atua em um grupo teatral.

Hatoum retrata Brasília, uma cidade recém-construída e em plena ascensão, descrevendo com detalhes as estruturas arquitetônicas. Na fase inicial, seu personagem matricula-se numa escola de ensino médio, próximo ao *campus* da Universidade de Brasília (UnB), e lá conhece alguns alunos do curso de Artes Cênicas: o nortista Lélío, o professor Damiano Acante, Vana (sobrinha de D. Aurea), Ângela (filha do Senador), Fabius (filho do Embaixador Faisão), Lázaro (filho de empregada doméstica do Embaixador) e Dinah (atriz, estudante, militante e namorada de Martim). Jorge Alegre, dono da Livraria Encontro, D. Aurea e o Embaixador Faisão, também são sujeitos importantes para o amadurecimento do personagem principal.

Neste contexto, o enredo de **A noite da espera** (2017) inicia a partir do ano de 1977, em Paris, período em que o narrador-personagem descreve detalhadamente sua atual moradia, os lugares que frequenta, notícias dos amigos do Brasil, e lembranças negativas que viveu na juventude. Uma destas lembranças recorre ao final do ano de 1967, data que marca o fim do relacionamento dos pais, Rodolfo e Lina, e a saída deles de São Paulo, onde residiam. O principal motivo do divórcio, está relacionado a traição da mãe, circunstância que provoca o afastamento do filho e ocasiona grandes desavenças na família. Rodolfo e o filho mudam-se então para a cidade de Brasília, enquanto ela muda para outra cidade.

Em Brasília, Martim descobre o amor com a jovem Dinah, que influencia decisões importantes na vida do personagem. Dinah é uma militante destacada, inclusive na liderança de movimentos contra o governo, promovendo protestos e passeatas.

Já o relacionamento com o pai torna-se cada dia mais distante e frio e por conta da mesada insuficiente, Martim resolve procurar um emprego na Livraria Encontro. Nesta fase, mais maduro, ele apresenta-se como um estudante universitário e vendedor na livraria em período oposto ao escolar. Para se distrair, costuma praticar remo no Lago Paranoá, próximo ao Palácio da Alvorada. Em um desses passeios, ele adormece e é preso por engano.

Lina tenta aproximar-se do filho por intermédio de cartas e possíveis encontros, estes malsucedidos. Mãe e filho passam anos distantes um do outro e compartilham raríssimas notícias, além das discussões dos pais, motivo constantemente relatado para a tristeza do personagem. Na troca das cartas, Martim e Lina atualizam-se sobre suas vidas,



além da mãe questionar o relacionamento dele com o pai por diversas vezes, pois teme que o ex-esposo reveja no filho o fracasso do casamento.

Rodolfo decide casar-se novamente e morar em outro bairro, logo o filho passa a morar sozinho. Martim resolve morar em um quarto de pensão com o amigo Nortista, um lugar pequeno e simples. Sem ajuda dos pais, os dois amigos passam por muitas dificuldades financeiras para pagar o aluguel e custear a alimentação. Nesta nova etapa, através do Nortista, Martim conhece D. Aurea, tia de Vana e mulher influente no cenário político, que aos fins de semana recebe alguns deputados para almoços em sua casa, e ali ocorrem diversas discussões sobre decisões governamentais. Na casa de D. Aurea, acontecem ainda vários encontros dos amigos para discutir os conteúdos de uma revista chamada **Tribo**, especializada em crítica política.

Hatoum narra ainda passeios pelas cidades vizinhas, rodas de discussões, o envolvimento do narrador e sua turma em vários atos políticos como sua prisão, mesmo por engano, eleições de grêmio estudantil, ensaios do grupo teatral e o lançamento da revista **Tribo**. Martim atua também em uma peça teatral denominada **Prometeu Acorrentado**, censurada na primeira apresentação e mais um fator para perseguição pelo governo.

Ao final do livro, o narrador-personagem descreve que as críticas contidas na revista e peça teatral constituem motivos suficientes para o início de uma investigação pela polícia, culminando em uma invasão ao local onde Martim e o Nortista moram, porém neste movimento ninguém é encontrado. Paralelo a isto, o Nortista, Martim, Dinah, Vana, Ângela, Fabius e Lázaro marcam um encontro para discutir sobre o cancelamento da revista. No entanto, neste encontro, todos são presos, com exceção dos três primeiros: o Nortista se esconde no porão de uma casa, e Martim, por influência de D. Aurea e Dinah, foge para São Paulo.

Como parte de uma trilogia, a narrativa não é encerrada e continua a ser descrita na obra seguinte **Pontos de Fuga** (2019). O texto assemelha-se à costura de uma colcha de retalhos, pois retrata tempos diferentes e, principalmente, os caminhos escolhidos pelo personagem, situações que influenciam no amadurecimento da sua identidade emocional.

É recorrente o trânsito entre o que ele vive no momento presente e suas lembranças, em especial aquelas relacionadas à ausência da mãe e o distanciamento do pai. É recorrente o detalhamento das cenas, descrições dos lugares e figuras humanas, em seus aspectos físicos e emocionais de forma que capta a atenção do leitor, deixando-o ansioso para ler um pouco mais da trajetória de Martim.



A obra possui uma linguagem simplificada e leve, sendo recomendada para aqueles que contemplam um romance com pitadas de amor jovial, sonhos, amizade e coragem, intimamente relacionado a temáticas difíceis de retratar como traição, drogas, censura e violência policial.

Este livro é essencial para informar e inspirar novos e velhos leitores ou escritores, pois Hatoum, ao longo de sua jornada, vem construindo um estilo diferenciado, propiciando, pois, ao leitor um conhecimento (ou mesmo reativando a memória) sobre um período obscuro da história brasileira, a ditadura militar, época marcada pela censura, prisões, exílios e assassinato dos opositores ao regime. Por fim, **A noite da espera**, apesar de ser uma ficção, retrata a dura realidade que ocorreu no período ditatorial brasileiro.



Resenhas de estudos literários

REPRESENTAÇÕES SOBRE A AMAZÔNIA NA OBRA “CINZAS DO NORTE” DE MILTON HATOUM

HATOUM, M. **Cinzas do Norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [2005].

André Queiroz Carepa

Milton Hatoum nasceu na cidade de Manaus em 1952, cidade onde cresceu e que serve como cenário para a maioria de seus romances. Aos 15 anos, Hatoum, descendente de imigrantes libaneses, mudou-se para Brasília, onde estudou no Colégio de Aplicação da Universidade de Brasília (UnB). Em entrevistas, o autor cita esta fase de sua vida e associa a qualidade da escola que frequentou ao “sonho de Brasília”, um espírito otimista característico dos primeiros anos após a fundação da cidade que, no entanto, para o autor, se transformou em pesadelo após o golpe militar de 1964. Hatoum teve sua formação inicial em arquitetura pela Universidade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (FAU-USP), em 1970, e se aproximou da literatura depois de viajar para a Espanha enquanto bolsista e de ter estudado literatura comparada na Sorbonne em Paris.

A biografia do autor em seu site oficial não é muito extensa, um leitor de sua obra que busca conhecer a história de Hatoum logo perceberá que o escritor é reservado e pouco deixa escapar sobre sua trajetória pessoal. Porém, seus leitores têm um vasto universo no qual adentrar em sua ficção, um universo intrincado e tão minuciosamente explorado que se torna vívido no imaginário daqueles que o leem. Alguns críticos apontaram, no passado, que Hatoum era um escritor que demorava a publicar um novo livro, talvez por terem desejado mergulhar logo em mais uma de suas histórias, afinal, suas obras são complexas tanto na diversidade de seus temas quanto na profundidade com que são investigados. Os intervalos temporais em que as narrativas se passam, na maioria de seus romances, são longos, explorando, às vezes, três ou quatro gerações das famílias das personagens principais. Outra característica de sua obra é que muitos de seus romances se passam num universo compartilhado, tendo em vista que algumas de suas personagens aparecem em pequenos trechos de seus livros posteriores, interligando sua ficção numa vasta rede.

Milton Hatoum exerceu várias profissões, primeiro como arquiteto, por pouco tempo, posteriormente destacou-se na carreira acadêmica e ministrou a disciplina de literatura francesa na Universidade Federal do Amazonas. Foi professor visitante na



Universidade da Califórnia e escritor residente em Yale e Berkeley. Hatoum recebeu diversos prêmios ao longo de sua carreira como escritor, por seu romance inaugural de 1989, **Relatos de um certo oriente**, foi contemplado com o prêmio Jabuti de melhor romance; um segundo prêmio de terceiro lugar na categoria melhor romance também do prêmio Jabuti por **Dois Irmãos** em 2000. Pela obra abordada nesta resenha, **Cinzas do norte** de 2005, Hatoum foi premiado com o Portugal Telecom e o Jabuti de melhor romance. O autor continua a publicar e a ser reconhecido pela qualidade de seus livros, tendo já lançado coletâneas de crônicas, de contos, traduções (**Três Contos** de Flaubert), introduções para livros teóricos (**Representações do intelectual** de Edward Said) e novos romances de ficção. Sua mais nova obra é a trilogia **O lugar mais sombrio** com os livros **A noite da espera** (2017), **Pontos de fuga** (2019) e um terceiro volume ainda não publicado.

A Amazônia, palco de muitos dos seus romances, é observada com um olhar atento, curioso e empático por parte do autor que também é um estudioso sobre a história e política da região. Esta, é retratada com singularidade por seus narradores, descrita em sua multiplicidade de povos, plantas, rios e sabores. Modos não convencionais de convivência com a floresta são vislumbrados em sua ficção seja por povos ribeirinhos em *Cinzas do Norte*, seja por povos indígenas como os Nambiquara em *Pontos de fuga* (2019). A pluralidade cultural da Amazônia também é representada em sua diversidade de pratos, ervas, frutas e peixes da culinária regional, que aparecem em quantidade por toda sua ficção. Sua obra é rica em personagens multifacetados, de diversas classes sociais e origens distintas, uma característica típica da Amazônia, mas principalmente de sua cidade natal, Manaus, que reúne povos originários, colonizadores e imigrantes. Milton Hatoum é sagaz na representação das desigualdades, da exploração e das relações de poder que oprimiram a região amazônica desde a colonização até a sua intensificação após a ditadura militar brasileira.

A obra **Cinzas do Norte** apresenta o arco narrativo de um jovem artista da cidade de Manaus que cresceu e amadureceu durante o período ditatorial. Raimundo, ou Mundo, é apresentado como uma criança sensível que desde cedo cria interesse pelo mundo da arte, da pintura e dos desenhos. A narrativa começa a se desenrolar na escola onde Lavo, o narrador, conheceu Mundo enquanto ambos estavam ainda no início do ensino fundamental. Mundo é descrito como alguém que resistia com resiliência às violências praticadas por outros alunos *bullies* ou por professores. Essa argúcia em identificar a



opressão e as vítimas de opressões virá a se tornar fundamental na formação da identidade de Mundo e de seu percurso enquanto artista.

Cinzas do Norte (2010) é permeada por muitas vozes, além daquela de seu narrador. Os vinte capítulos são intermeados por nove cartas, que não seguem as numerações em capítulos, sendo uma delas de Mundo e endereçada a Lavo, o narrador. As outras cartas são de um remetente que não pode ser facilmente identificado numa primeira leitura das cartas iniciais, já que nenhuma assinatura consta no livro. Essas vozes, em todas essas partes do livro, são narradas em primeira pessoa tendo sempre um interlocutor em vista, sejam, primeiramente, os destinatários das cartas, seja o leitor. Na abertura do romance, uma página também sem numeração de capítulo, Lavo fala sobre seu trabalho de memória com relação a trama. De acordo com essa apresentação, a faísca que motivou o narrador na empreitada de seu registro foi uma dessas cartas que é mencionada por Lavo muitos anos depois dos últimos acontecimentos do romance: “Uns vinte anos depois, a história de Mundo me vem à memória com a força de um fogo escondido pela infância e pela juventude” (HATOUM, 2010, p. 7).

Desse ponto de vista privilegiado, a narrativa se costura, sempre em ordem cronológica, com as únicas exceções sendo a página de abertura e as cartas de uma das personagens para Mundo. É ao fim dessa abertura que o narrador menciona uma frase de Mundo em um cartão-postal enviado a ele e destaca que, esta, permaneceu em sua memória durante o seu registro: “Ou a obediência estúpida, ou a revolta” (HAROUM, 2010, p. 7), a frase integra importância na trama e sintetiza os valores morais do protagonista Mundo.

Os núcleos da narrativa são duas famílias interligadas por uma multiplicidade de acontecimentos além da amizade entre as duas personagens principais. A família do narrador Lavo, é formada por seus tios, que o criaram, Ramira e Ranulfo, além de seus pais já falecidos; e a família de Mundo, sua mãe Alícia e seu pai Jano. A primeira, a ser retratada, é a família de Mundo, os Mattoso. O leitor é apresentado à sua mãe, Alícia, uma mulher bela que era admirada pelos colegas de Mundo quando ela o deixava no colégio. No meio da trama Lavo descreve que a mãe de Mundo ainda guardava a beleza de outrora: “Altiva, ainda bonita; as pernas cruzadas: coxas rijas, de dançarina; olhos um pouco rajados, de felina sagaz” (HATOUM, 2010, p. 210). O pai de Mundo, Jano, é um filho de portugueses que dá continuidade à acumulação de riquezas de seu pai e possui um latifúndio no estado do Amazonas, voltado para a produção de juta e borracha. Jano se estabelece como um burguês na região e cria relações com comerciantes e figuras de



poder, mantendo vínculos com militares que teriam escalado em importância e destaque a partir do maior controle sobre a região desencadeado pelo golpe militar de 1964, um regime opressor e limitador das liberdades tanto na ficção de Hatoum quanto na história do país.

O segundo núcleo é o da família de Lavo, formado por sua tia Ramira, uma costureira que vivia numa região periférica, mas que se deslocou para Manaus em busca de novos clientes. Ranulfo, seu tio, é uma personagem multifacetada e de “língua afiada” que estabelece relações com atores sociais diversos e conhece bem Manaus e os segredos das famílias que integram a trama. Nas palavras de Mundo: “Teu tio [Ranulfo] conhece o povo todo do bairro, do padre ao maloqueiro... conhece as famílias antigas, donos de chácaras e o pessoal que tem banca de jogo do bicho. O morro era a casa dele” (HATOUM, 2010, p. 158). O tio fora radialista de um programa noturno, ganhando notoriedade na cidade, mas, pelo que a personagem considera terem sido perseguições políticas, perdeu seu emprego e passou a ganhar a vida de maneira misteriosa levando uma rotina boêmia e desapegada de títulos socialmente almejados ao longo de todo o período em que a narrativa se passa.

A relação entre Mundo e seu pai é conflituosa, o apreço que o protagonista vai desenvolvendo pela arte é, não apenas desestimulado, mas punido em muitos momentos, com castigos e até embates físicos. O pai o idealizava como um “herdeiro” que desse continuidade ao seu império de exploração e acúmulo de riquezas, porém o compromisso de Mundo com a arte e a justiça social apenas se intensifica apesar dos esforços do pai e dos diversos sofrimentos aos quais Mundo seria imposto.

O clímax da obra é gerado por uma das intervenções artísticas de Mundo quando adolescente. Junto com Ranulfo, Mundo planeja uma instalação artística num conjunto habitacional, o Novo Eldorado, que estava sendo construído por seu pai. *Campo de Cruzes* é uma intervenção artística de cunho político que é colocada em prática nos anos mais duros da ditadura militar da ficção de Hatoum:

Teu tio me ajudou a construir *Campos de cruces*; passamos meses planejando a obra. Ele detestava o projeto das casinhas populares. ‘tocas de bicho’, dizia. Teu tio tinha uma birra com [o coronel] Zanda. [...] Ranulfo juntou a vingança com a política e se entusiasmou com a minha ideia. Queria molhar as cruces com querosene e tocar fogo nelas antes do amanhecer, mas os moradores ficaram com medo, não concordaram. Ranulfo roubava sobras de pano da tua tia e tingia tudo de preto. Fomos várias vezes ao Novo Eldorado. Ele reunia umas cinco famílias e falava: ‘Vocês foram enganados; prometeram tudo, e olha só que lugar triste... triste e longe do porto...’ (HATOUM, 2010, p. 157).



Algumas personagens centrais da trama deslocaram-se ou faleceram em decorrência da efetuação da obra. Militares destruíram a instalação, queimando as cruzes colocadas à frente das casas em construção. Em decorrência disso, a relação de Jano com os militares da região foi prejudicada e Mundo foi expulso da escola militar na qual tinha sido matriculado como um dos últimos esforços do pai para exercer controle sobre seu futuro. Ranulfo foi espancado por policiais, guardando cicatrizes físicas e psicológicas. Mundo e a mãe se mudaram para o Rio de Janeiro até Mundo ser preso após uma manifestação na Biblioteca Nacional. Em uma carta, Mundo descreve a Lavo o que passara na prisão: “Preso, e depois internado num hospício, Lavo... Fui sedado, amarrado... Quando Alícia me viu daquele jeito, disse que era melhor eu viajar e seguir carreira de artista na Europa.” (HATOUM, 2010, p. 164). A interação entre o narrador e o protagonista, a partir daí, só se dá por cartas ou por declarações de conhecidos de ambos. Apenas Lavo continua em Manaus e permanecerá por, pelo menos vinte anos, revivendo em memórias as desventuras do amigo artista.

O título do livro de Hatoum é carregado de sentidos. As “cinzas” podem representar as obras incendiadas de Mundo, as roupas que o protagonista havia encomendado de Ramira (incendiadas pelos funcionários de Jano em resposta a intervenção de Mundo no Novo Eldorado) ou ainda a trajetória do protagonista, que viveu com intensidade e arrefeceu rapidamente ao fim da narrativa. Porém, uma das principais metáforas para o título parece se adequar a realidade da Amazônia. Há no romance uma representação potente das políticas de exploração da região. Não acontecem, na narrativa de Hatoum, queimadas, mas as florestas e a relação íntima dos habitantes com a floresta e com seus rios diminuem ao longo do romance. A cidade de Manaus, assim como em **Dois Irmãos** (2006), se transforma e vai, cada vez mais, deixando de ser provinciana para se tornar um espaço urbano de intensa atividade econômica. Em consequência disso o leitor pode notar que há uma ampliação das desigualdades entre suas personagens/habitantes.

No início do romance, o leitor é apresentado a personagem de Jano e ao seu cão de confiança, que o acompanhava fielmente. Seu nome, Fogo, é significativo, percebo nesta escolha de Hatoum um vislumbre para os acontecimentos que viriam a ocorrer. Jano parece enxergar nos espaços amplos da floresta amazônica a matéria-prima para seu acúmulo de riquezas. Enquanto Mundo se encanta com a floresta e a resiliência de seus povos, Jano busca apenas intensificar a produção de juta e de borracha em seu latifúndio, a “Vila Amazônia”. O protagonista, após a realização do **Campo de cruzes**, descreve



Jano como alguém que queria exercer controle sobre a região: “Esse era o homem que queria civilizar a Amazônia” (HATOUM, 2010, p. 157). É profícuo aqui analisar as compreensões sobre a exploração da Amazônia na pesquisa do antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida em **Antropologia dos Arquivos da Amazônia** (2008).

Para o antropólogo, o imaginário em torno da Amazônia era vinculado a uma noção de “vazio demográfico”, os povos que viviam na região eram caracterizados pelo nomadismo e por uma exploração não intensiva de seus produtos, como a borracha dos seringais e os ouriços dos castanheais, árvores que não excluía a presença da floresta e da biodiversidade. Porém, o estabelecimento do “sedentarismo” nas práticas de exploração da região tornou-se objetivo de governo desde Getúlio Vargas, com políticas que estimulavam famílias a se deslocarem e se assentarem de forma definitiva. Sobre esta política de colonização da região, Almeida (2008) argumenta que.

O significado de uma “ocupação racional” da Amazônia, por outro lado, passa a ser atrelado a medidas governamentais que anunciam a imperiosidade da sedentarização. Todos os produtores diretos extrativistas são interpretados como desenvolvendo atividades produtivas itinerantes, cuja pré-condição para se tornarem “racionais” passaria pela fixação. [...]. Constata-se a recorrência de argumentos com o objetivo de assegurar um “povoamento amazônico” permanente, convertendo seringueiros e ribeirinhos em “colonos nacionais”. (ALMEIDA, 2008, p. 34).

É nessa lógica que a interpretação de Mundo sobre Jano se justifica. A noção de que ele pretendia “civilizar a Amazônia” parece associar-se a esta política nacional de ocupação da região. É nessa interpretação que Mundo e Jano discordariam, enquanto Jano via na Amazônia uma região “não civilizada” ou um “vazio demográfico”, Mundo compreendia que a “riqueza” e beleza dela se encontravam justamente nessas outras formas de relação das pessoas com a floresta. Estas escolhas de Milton Hatoum na ambientação da obra e na caracterização de suas personagens, assim como a opção de fazer de Manaus o palco de grande parte de seus romances, posicionam o autor como um grande narrador da realidade da Amazônia, um autor que transcende as noções limitadoras das literaturas regionais afirmando, através da potência de sua narrativa, o caráter universal das temáticas e dos dramas pessoais retratados em seus romances.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B de. **Antropologia dos Arquivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Fundação Universidade do Amazonas, 2008.



MILTON HATOUM. **Milton Hatoum**, 2020. Ementa (Biografia). Disponível em: <<http://www.miltonhatoum.com.br/biografia/a-historia-do-autor>> Acesso em 03 de maio de 2021.



Resenha de estudos literários

LONGA PÉTALA DE MAR

ALLENDE, I. **Longa Pétala de Mar**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

Zaariat Alethes Bindá da Silva

A escritora Isabel Allende Llona nasceu no Peru, em 1942, e passou sua primeira infância no Chile, sendo considerada pela crítica como escritora chilena e não como peruana. É filha do diplomata Tomás Allende Pesce, primo do ex-presidente do Chile, Salvador Allende, derrubado pelo golpe de Estado de 11 de setembro de 1973. Após a insurreição militar, o sobrenome da escritora torna-se um risco de vida, motivo pelo qual se exilou na Venezuela, onde morou por 13 anos, antes de se apaixonar por um americano e se mudar para Califórnia, local em que vive como imigrante, desde 1987.

Esse histórico explica a dedicação da autora à temática da expatriação em suas últimas obras, são elas: **O Amante Japonês**, **Muito Além do Inverno** e **Longa Pétala de Mar**.

Em 1982, publicou seu primeiro romance, **A Casa dos Espíritos**, que se tornou um grande título da literatura latino-americana. Assim como ele, outros títulos posteriores foram bem recepcionados pelo público, obtendo sucesso em número de vendas e críticas internacionais. Sua obra foi traduzida para 40 idiomas e vendeu mais de 70 milhões de exemplares, o que a torna a escritora de língua espanhola mais lida. Recentemente, em 2019, publicou o romance **Longa Pétala de Mar**, com o qual retorna ao tempo e ao cenário do livro **A Casa dos Espíritos**, um marco na sua carreira literária.

Em seu último romance, mais uma vez ela esmiúça suas impressões e as memórias de personagens que conheceu na realidade, encorpados por minuciosos detalhes históricos, mas com muito menos elementos sobrenaturais e um envolvimento mais amplo da revolução e exílio. Assim como sua história de vida, a obra é repleta de questões relacionadas à migração. O contexto histórico da obra é a Guerra Civil Espanhola, a Segunda Guerra Mundial e o Golpe de Estado no Chile.

Em **Longa Pétala de Mar**, traduzido e publicado em língua portuguesa pela Editora Bertrand Brasil, em 2019, Allende traz duas situações comuns de deslocamento: exílio político e fuga de grandes guerras. Os capítulos se dividem em três partes: Guerra e Êxodo, Amores e Desencontros, e Retornos e Raízes.

O livro versa sobre a história de vida de Victor Pey (1915-2018), que Isabel



conheceu em 1976, na Venezuela, para onde eles haviam escapado por conta do golpe militar no Chile, país em que Victor chegou a ser preso. Após o fim da ditadura, ele retorna ao Chile e constitui família. Depois da morte de Franco, ele volta à sua terra natal, Espanha, mas não a reconhece como seu país. Em 2018, faleceu sem que Isabel pudesse enviar o manuscrito do livro dedicado a ele, que, de acordo com a autora: “foi uma fantástica fonte de informação. A história estava toda lá, só tive de escrevê-la” (informação verbal³).

A obra relata a trajetória do personagem Víctor Dalmau e sua família, que são forçados a abandonar Barcelona em plena Guerra Civil Espanhola e procurar exílio na França, onde conhecem Pablo Neruda. O poeta freta o navio Winnipeg, levando mais de 2 mil espanhóis para Valparaíso, no Chile, onde são recebidos como heróis. Integram-se à vida social do país durante várias décadas, mas acabam tendo que sair após o golpe de estado que destituiu o presidente Salvador Allende, em 1973. Novamente a família Dalmau enfrenta o exílio, desta vez, na Venezuela, onde permanecem alguns anos, até a notícia da morte de Franco, quando decidem voltar para a Espanha, porém, por pouco tempo. O suficiente para constatarem que não pertencem mais àquele lugar, e sim ao Chile.

A primeira parte da obra, *Guerra e Êxodo*, é ambientada na Espanha entre 1938 e 1939 e discorre sobre os motivos e a própria fuga dos republicanos Victor Dalmau, sua mãe Carme e sua cunhada Roser Bruguera da Espanha, durante a Guerra Civil Espanhola. Por consequência da ascensão do ditador militar Francisco Franco e da iminente repressão que veio com a queda da república, milhares de civis se viram obrigados a deixar o país e partir rumo à França, que possuía um governo de esquerda presidido por um socialista. Além do contexto político desfavorável, o exílio da família Dalmau foi impulsionado pela morte de Marcel Lluís Dalmau, pai de Victor, e Guillem Dalmau, morto na Batalha do Elbro (1938), que deixou cerca de 30 mil mortos.

Por conseguinte, Victor pede ao seu amigo, Aitor Ibarra, para levar a mãe e a cunhada grávida à França para posteriormente se encontrarem, enquanto isso ele continuou trabalhando no hospital Mahresa, pois não quis deixar seus pacientes que contavam com pouquíssima ajuda.

A fuga de Carme, Roser e Aitor se deu no final de janeiro de 1939, juntamente

³ BELÉN MERINO. Entrevista com Isabel Allende. **Falta Mucho Para Tener Un Mundo Verdaderamente Igualitario**. El País, 2020. Entrevista concedida ao projeto Apendemos Juntos no dia 13 de jan. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/-NbpDRNS5kM>>. Acesso em: 19 maio 2021.



com milhares de outros civis que empreendiam marcha rumo à fronteira da França, esse êxodo veio a ser chamado de Retirada. Encaram uma difícil travessia, numa parte do percurso Carme desaparece voluntariamente como um ato de martírio por se considerar um estorvo. Roser e Aitor continuam a travessia sem ela, enfrentando uma árdua jornada pelos Pirineus.

Na sequência, em *Exílio, Amores e Desencontros*, Victor reencontra sua cunhada já com o filho nascido, a quem decidem chamar de Marcel, em homenagem ao avô paterno. Com a ascensão da ditadura da Alemanha e a ameaça de uma 2ª Guerra Mundial, a França parece não ser mais o refúgio ideal. Como a emigração novamente parecia a única saída possível, eles decidem embarcar no navio Winnipeg, preparado pelo poeta Pablo Neruda, por incumbência do governo chileno, para levar exilados ao seu país, mas, para embarcar como uma família, Victor e Roser se casam e registram a criança como filha do casal.

A caracterização de Neruda pela autora permanece fixa ao longo de suas aparições no livro como: “o venerável poeta do povo”. Ela abre cada capítulo com seus versos, em agradecimento por escrever aquelas inspiradoras expressões de amor e orgulho, especialmente para o Chile, que ele chama de “longa pétala de mar”. A maneira como ela lida com o papel dele no Winnipeg, um fato histórico pouco conhecido, é cativante e uma mudança bem-vinda após aquelas passagens detalhadas das situações dolorosas de Victor e Roser.

No dia 3 de setembro de 1939, enquanto todos os desterrados espanhóis eram abraçados pela benevolente recepção dos chilenos, na Europa teve início a Segunda Guerra Mundial. No Chile, eles conhecem o advogado Felipe del Solar, que lhes arranja emprego e os hospeda em sua própria casa até se estabelecerem. Os primeiros anos são descritos como os mais difíceis. A experiência de Victor como médico nada valia no Chile sem um diploma, o que o faz levar uma rotina cansativa de início, tendo que trabalhar durante o dia e estudar de noite.

Eventualmente Victor se apaixona pela irmã mais nova de Felipe, Ofelia del Solar, que estava noiva do primo, mas decide romper quaisquer compromissos por pensar estar apaixonada por Victor. Após meses de encontros em segredo, ela descobre estar grávida. Para evitar atingir a reputação de sua importante família, Ofelia é mandada para uma fazenda, onde seus familiares decidem, posteriormente, entregar o bebê para adoção. Com o passar dos meses ela se afeiçoa à ideia de ser mãe e decide ficar com a criança, porém, a família orienta a parteira a deixá-la em estado de semiconsciência, antes do



parto, e totalmente durante e depois dele, para darem andamento à adoção da recém-nascida. É dito para Ofelia que era um menino e que morreu logo após o nascimento. Victor somente soube da existência de sua filha pela própria Ofélia, 52 anos depois, quando ela o reencontra.

Por fim, em *Retornos e Raízes*, Victor e Roser são obrigados a deixar o Chile. Por conta de sua amizade com Salvador Allende, candidato mais idôneo da esquerda, Victor se abstém de cumprir o requisito imposto aos refugiados do Winnipeg – não atuar na política –, e passa a acompanhar o candidato nas viagens para propagandas eleitorais, teoricamente como seu médico, mas na prática, como seu parceiro de xadrez. Em 1970, quando Allende foi eleito presidente, os partidários da utópica decisão socialista não esperaram a decisão do congresso e lançaram-se em massa às ruas para compartilhar aquele triunfo tão longamente esperado.

Em 1973, após sair cedo para trabalhar, Victor se depara com tanques, fileiras de caminhões transportando tropas e helicópteros zumbindo a baixa altura, imediatamente percebe o que está acontecendo e tenta, em vão, comunicar-se com o presidente. Pelo rádio, entre chiados, ouve a voz de Salvador Allende denunciando a traição dos militares e o golpe fascista, reiterando que ele permaneceria no posto defendendo o governo legítimo. Abalado com a situação, Victor decide parar o carro, nesse momento se depara com uma situação que mais uma vez mudaria sua vida:

com os olhos cheios de lágrimas Victor não conseguiu continuar e parou num momento que sobre ele passava rugindo aviões de caça. Quase imediatamente ouviu as primeiras bombas e viu ao longe uma fumarada espessa; deu-se em conta, incrédulo, de que estavam bombardeando o palácio presidencial (ALLENDE, 2019, p. 207).

Poucos dias depois, Victor foi preso e levado para uma estação salitreira, ao norte do Chile, que estava abandonada há várias décadas, mas naqueles últimos dias havia se transformado em uma prisão.

Enquanto isso, Roser estava na Venezuela, mas assim que a avisaram sobre a prisão de Victor, ela foi em busca de ajuda para resgatá-lo. Nos meses em que passou na estação sendo torturado, sua esposa conseguiu ajuda de um amigo diplomata, que lhe deu uma carta para ser entregue ao embaixador da Venezuela no Chile, pois ele os ajudaria a sair do país. Passados 11 meses desde a prisão de Victor, o comandante da estação sofre um ataque cardíaco e é socorrido por ele, que presta a ajuda possível no momento, e depois é enviado juntamente com o comandante para o hospital, onde participa da cirurgia e pede a um dos médicos para entrar em contato com Roser e avisá-la sobre seu paradeiro.



Poucos dias depois, chega a ele um documento informando sobre a sua liberdade condicional. Precisou de 2 dias para decidir pedir asilo na embaixada da Venezuela, já que o fato de ter ficado preso o condenava ao ostracismo e teria de deixar o país que ele amava como se fosse seu, que o acolheu 35 anos antes.

Na Venezuela, ele consegue revalidar seu diploma e logo começa a operar no hospital mais antigo de Caracas. Por mais que Victor e Roser estivessem bem, não deixavam de se sentir como estrangeiros e ficavam sempre atentos às notícias para saber quando poderiam voltar ao Chile. Enquanto contavam os dias para esse retorno, Franco morre, no dia 20 de novembro de 1975. Pela primeira vez, em vários anos, se sentiram tentados a voltar à Espanha. Esperaram um ano enquanto avaliavam a situação política do país, até que, finalmente, retornaram. Chegando em Barcelona não reconheceram a cidade e demoraram um pouco para se situar nas ruas, tudo estava diferente, conseguiram achar a antiga casa, estava bem deteriorada. A autora descreve que para eles “o desexílio, como chamaram o regresso à pátria que tinham deixado tantos anos antes foi tão duro quanto o exílio de 1939” (Allende, 2019, p. 227). Após algumas semanas Victor revela se sentir como um forasteiro e com saudades do Chile, que era aquele lugar que pertencia. Roser explica sentir a mesma coisa, então os dois voltam para a Venezuela e esperam a possibilidade de um retorno ao Chile. Em 1983, o país divulga uma lista de 1.800 exilados que estavam autorizados a retornar. Roser vai ao consulado ver a lista, que estava pregada em uma janela e encontra o nome de Victor Dalmau. Após 9 anos, eles finalmente podem voltar. Novamente no Chile, Victor se restabelece rapidamente trabalhando na mais afamada clínica de Santiago, ele e Roser ficam lá até o fim de suas vidas, lugar em que sentiam pertencer.

No decorrer do livro, percebe-se que os deslocamentos passados pelos personagens influenciam suas questões identitárias a ponto de não *reconhecerem* sua terra natal como lugar a qual pertenciam. Para Taylor (1994), a identidade é também um ato de reconhecimento, tanto do indivíduo, mas também da sociedade que vai reconhecê-lo ou não como integrante. Com base no exposto, nota-se que além de se sentirem como estranhos ao retornar à Espanha, a sociedade de lá também não os reconhece, os vê como desertores, covardes e já não partilham dos mesmos ideais políticos.

Vale também destacar o paralelo entre a família Dalmau e a noção de entre-lugar definida por Silviano Santiago (2000). O entre-lugar trata-se do ato de não se reconhecer em nenhum lugar por conta de um processo de desterritorialização, quando ocorre no processo de afastamento uma quebra do vínculo, deixando o indivíduo com a sensação



de deslocado em relação ao lugar em que está no presente e ao qual pertencia antes. Victor e Roser passam por essa situação tanto na Espanha como na Venezuela, quando a possibilidade de voltar ao Chile estava fora de alcance. Mesmo tendo capacidade de se reestabelecerem nesses países não se sentem à vontade em ambos, principalmente na Espanha, onde cresceram. No decorrer da história, os personagens constroem uma impressionante relação de pertencimento, que vai além da relação de nacionalidade.

Desse modo, o livro trata de uma emocionante história do começo ao fim, na qual Allende discorre sobre a experiência de pessoas deslocadas, que tentam encontrar um novo lar com dignidade e coragem. Mostrando se tratar de uma obra imprescindível, pois apesar de ser ambientada há várias décadas, traz temas bastante atuais, tais como: exílio, ideia de pertencimento e crises políticas. Mais uma vez a autora traz uma ficção que passa a sensação de que toda vida humana é uma odisséia, e que a existência é criada a partir da escolha em que se conectar, mostrando que não se tem poder sobre o destino, mas, ainda se pode escolher a que se apegar e lutar, e dessa forma descobrir o verdadeiro pertencimento.

REFERÊNCIAS

SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: SANTIAGO, S. **Uma Literatura nos Trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo. Différence et démocratie**. Paris: Flammarion, 1994.



Resenha de estudos literários

A MAIS PURA VERDADE

GEMEINHART, D. **A mais pura verdade**. Tradução de Leonardo Gomes Castilhone. Ribeirão Preto/SP: Novo Conceito Editora, 2015.

Rafael Joshua Seabra da Silva

Dan Gemeinhart nasceu em Frankfurt, na Alemanha. Ao longo de sua vida, morou em vários países, o que, segundo ele, o tornou uma pessoa mais confiante. Atualmente, Gemeinhart trabalha como bibliotecário e é casado com Karen, que conheceu no ensino médio e com quem tem três filhas.⁴ Depois de passar dez anos escrevendo diferentes trabalhos, seu primeiro livro foi publicado, sendo este **A mais pura verdade**.

A primeira obra de Gemeinhart apresenta ao leitor a história de Mark, um menino de 13 anos, que ao descobrir que o tratamento de câncer não teve sucesso, resolve fugir de casa com seu cão Beau e subir no Monte Rainier. Para auxiliar na realização de seu último desejo antes de morrer, Mark leva consigo um caderno, uma máquina fotográfica, uma corda e fósforos; e então, parte para uma grande aventura, que o leva a conhecer diversos personagens que o fazem aproveitar cada momento que lhe resta.

O livro é dividido em “Capítulos X”, onde o leitor acompanha a história de Mark e em “Capítulos X e meio”, onde o leitor acompanha a história pela perspectiva de Jessie, melhor amiga de Mark. Durante os capítulos de Jessie, é possível perceber que ela enfrenta um grande dilema: por saber o segredo do amigo, a menina deve decidir se conta aos pais sobre o paradeiro de Mark ou o deixa realizar seu desejo. Com a história dos dois sendo narradas alternadamente, o leitor consegue criar um afeto mais forte com ambos, já que a cada capítulo fica ainda mais claro o quanto Mark e Jessie desejam o bem um para o outro.

No capítulo um, o leitor é apresentado a Mark, um rapaz de Wenatchee, seu cachorro Beau e ao plano dele, que consistia em comprar uma passagem de ônibus para um destino distinto do seu verdadeiro. Ao fazer isso, fica claro que fugir não foi uma decisão de última hora, mas sim algo que teve um grande planejamento. Ainda, para despistar os policiais, Mark troca de roupa para que tenham uma descrição menos precisa dele. Enquanto se troca, Mark tira de seu casaco um relógio de bolso que pertencia ao seu

⁴GEMEINHART, Dan. About Dan Gemeinhart, disponível em: <<https://dangemeinhart.com/about.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.



falecido avô. Sentindo uma tristeza repentina, o menino joga o relógio no chão com toda a força e pisa até o objeto quebrar totalmente. É possível perceber que o relógio não é mais uma lembrança do avô para Mark, mas sim um constante lembrete de que o tempo do menino estava se esgotando e que, devido ao câncer, já não lhe restava muito tempo de vida.

Ao embarcar no trem com Beau escondido em sua mochila, o garoto começa a escrever um haicai⁵, que permite que Mark não só expresse seus sentimentos, mas também lembre de Jessie, sua melhor amiga, pois ambos se comunicavam usando haicai de forma recorrente. Ao longo do livro, Mark escreve mais destes poemas, demonstrando que os haicais eram uma forma de lembrar da vida que tinha abandonado.

Do capítulo dois ao dez, o leitor acompanha Mark em sua jornada, na qual o menino conhece várias pessoas ao longo do caminho e que, de certa forma, impactam na vida do garoto. A começar por uma garçonete, que apesar de parecer hostil com a voz rouca e áspera, demonstra preocupação por ele após Mark dizer que seu pai estava em um bar perto da lanchonete, uma mentira para que a mulher não desconfiasse dele, uma vez que sua foto aparecia em todos os canais de notícia cujas legendas dos noticiários dizia “criança desaparecida”.

Depois de conhecer a garçonete, o rapaz cruza com um grupo de adolescentes que o empurram, querendo o dinheiro dele. Ao agredir e pegar o dinheiro de Mark, um dos membros do grupo percebe que o menino está doente, então devolve a ele uma das notas que havia roubado. Após a agressão, por um momento, Mark desiste de seu objetivo e, simplesmente, aceita a morte ao dizer “Eu queria morrer bem ali, na calçada de uma cidade para a qual eu não dava a mínima. Toda a minha vontade de lutar estava perdida.” (Gemeinhart, 2015, p. 47) e desmaia. Ao acordar, Mark conhece três cozinheiras, que tinham a voz de anjo. “Os três anjos” deixam o menino usar o telefone e ainda dão um burrito para ele, pois ambos o rapaz e o cachorro estavam com fome.

Depois desse encontro, Mark vai à rodoviária e entra em um ônibus que faz uma última parada antes de chegar no pé da montanha. Lá, ele conhece Shelby, uma menina ruiva que viaja com o irmão. Durante o percurso, Mark e a garota trocam suas experiências de vida, o que o faz perceber que ambos se comportam de maneira parecida, já que ela também fica com raiva das pessoas com certa facilidade. Mark desce e, como

⁵ Poemas japoneses que possuem três versos, cujo primeiro e último tem cinco sílabas e o segundo tem sete sílabas.



tinha sido roubado, não compra a passagem do ônibus que o levaria ao pé da montanha, então, vai em meio a tempestade. Este é o momento em que Mark conhece Wesley, que lhe oferece uma carona. O homem, que tem “linhas de sorriso” no rosto, conta sobre a história do filho que morreu lutando no Iraque e como ele não pôde fazer nada para ajudá-lo.

Ao longo de sua jornada até a montanha, Mark tirou fotos dos diferentes momentos que teve com cada uma das pessoas que conheceu e o leitor descobre o motivo que levou o menino a fazer isto. Segundo Mark:

É como se... eu levasse um pedaço de vida comigo. Todas essas coisas acontecem, todos esses pequenos momentos passam por nós e vão embora. Então *você* vai embora..., Mas, quando *você* tira uma foto, aquele momento não passa. *Você* o prende. É seu. *Você* pode guardá-lo. (Gemeinhart, 2015, p. 80).

Com isso, o tema "tempo" volta a aparecer. Mark usa as fotografias para sentir-se melhor já que o tempo nas fotografias permanece o mesmo, o que contrasta diretamente com a situação que o rapaz está passando. O leitor descobre o verdadeiro motivo do menino querer subir a montanha. Segundo ele, não queria apenas morrer, mas também não queria mais ser tratado como um “pobre garoto doente”, ele queria “ser o herói, ao menos uma vez” (Gemeinhart, 2015, p. 145).

Os capítulos onze e doze mostram o começo do fim da jornada de Mark. O menino e seu cachorro começam a subir a montanha, mesmo com a forte tempestade. Ao andar por alguns minutos, o menino tira de sua mochila e pega um pequeno pote preto, do tamanho de uma pilha, e coloca na coleira de Beau, com a esperança de que seu cachorro desça a montanha a salvo. Dentro do pote havia um bilhete para seus pais contando o motivo de sua jornada. Após tal acontecimento, eles continuam a caminhada. Depois de horas subindo a montanha pela tempestade, Mark percebe que saiu da trilha, mas não liga, já que não pretendia voltar e, segundo ele, “trilhas servem para aqueles que querem voltar” (Gemeinhart, 2015, p.183).

Alguns minutos andando fora da trilha, Beau morde as calças de seu dono, o impedindo de cair em uma enorme fissura, cujo fundo era impossível de ver. Ao olhar para a escuridão, Mark pega sua câmera e tira uma “foto da morte”. Ele se prepara e salta para o outro lado da fenda e, em seguida, chama seu cão. Entretanto, quando Beau, que confia em seu dono, salta, acaba caindo na grande fenda e ficando preso entre as paredes de gelo. O calor do corpo estava derretendo o gelo e fazendo o cachorro deslizar aos poucos para o fundo. Lutando contra o tempo, Mark lembra da corda em sua mochila e a



usa para tentar puxar Beau. Depois de algumas tentativas, Beau morde a corda fortemente e seu dono consegue puxá-lo e salvá-lo. Depois do susto, Mark percebe que a tempestade se abriu, revelando o pico da montanha, tão próxima que ele “quase podia tocar”. Rapidamente, Mark abre o zíper de seu casaco e tira a câmera fotográfica de seu pescoço, registrando o momento em uma foto.

Neste ponto, Mark decide que não quer mais morrer naquele lugar. Ele pensa em todas as pessoas que encontrou durante sua viagem até chegar na montanha: na garçonete que tenta ajudá-lo, no adolescente que devolveu parte de seu dinheiro, nos três anjos que deram comida a ele, na Shelby, que fez amizade com ele mesmo estando magoada com o pai. Pensou em Wesley, que tinha perdido seu filho no Iraque. À medida que lembrava destes encontros, Mark dava um passo para trás, em direção ao pé da montanha. Ainda lembra de seus pais, que sorriam para encorajá-lo, e choravam escondidos, para não o magoar. Por fim, pensou em Jessie, sua melhor amiga, alguém que nunca o havia abandonado. Mark caminha por horas, descendo a montanha até não ter forças para continuar. O garoto acha uma saliência que bloqueia os ventos fortes da tempestade e decide se deitar ali. Sem esperanças de voltar, Mark pede para que o cachorro continue a descida, levando em consideração que não queria que o animal também morresse ali. E assim, Beau sai da saliência e continua o caminho de volta.

Nestes capítulos, foi possível perceber que a montanha pode ser interpretada como a morte em si. A partir do momento que Mark começa a pensar nas pessoas que fizeram parte de sua jornada e em sua família, ele começa a descer da montanha. No momento em que ele diz “Um passo para trás. Um passo para descer da montanha. Um passo em direção à minha casa.” (Gemeinhart, 2015, p. 203), pode-se interpretar como sua escolha de viver, mesmo que ele tenha chegado muito perto do cume da montanha, ou seja, chegado muito perto da morte. Ainda, é possível interpretar as tempestades como a solidão e raiva que o Mark estava sentindo, já que a tempestade foi uma das coisas que o fez se perder. Entretanto, a partir de “Mas sempre há o outro lado da tempestade. E as pessoas que levam você até lá.” (Gemeinhart, 2015, p. 204), falado por Mark, é possível perceber que toda a raiva e solidão que ele estava sentindo desapareceram, pois as pessoas que ele encontrou, de Wenatchee até o Monte Rainier, o ajudaram a enxergar o lado positivo da vida e que ele aproveitasse ao máximo sua vida.

O último capítulo, capítulo 13 e meio, mostra ao leitor o fim da jornada de Mark a partir da perspectiva de Jessie. O menino, depois de desmaiar na saliência, acorda no hospital onde revê Jessie. A garota diz que as pessoas da equipe de resgate conseguiram



encontrá-lo depois que Beau chegou ao pé da montanha e as levou até o lugar em que Mark estava desacordado; conta que o cão estava bem, o que alivia o rapaz. Animado, ele relata a sua amiga tudo o que passou durante sua viagem. Mostra a ela todas as fotos que foram tiradas pelo caminho e tudo o que sentiu. O menino pede para que ela conte sua história para todos. Depois de falecer, Jessie honra seu pedido.

Assim, fica claro que todo o livro foi escrito, na verdade, pela Jessie, mas na perspectiva de Mark, pois a história só seria “contada direito” se fosse contada do jeito dele. Isso fica ainda mais claro quando o leitor lê a primeira sentença da primeira página do livro, que se escreve “A montanha estava me chamando. Eu tinha que fugir. E como tinha...” (Gemeinhart, 2015, p. 9) e a compara com a última frase, da última página, onde está escrito “Ela pousou o lápis no papel e começou a escrever. “A montanha estava me chamando”, ela escreveu. “Eu tinha que fugir. E como tinha...”.” (Gemeinhart, 2015, p. 217).

Apesar de ser o primeiro livro de Dan Gemeinhart, o autor conseguiu criar uma intrigante e emocionante história, com uma divisão de capítulos que permite mais informações ao leitor, já que o leitor acompanha nos “capítulos X” a trajetória do protagonista e nos chamados “Capítulos X e meio”, o leitor acompanha os acontecimentos da família de Mark e de sua melhor amiga Jessie. Gemeinhart induz os leitores a torcerem a favor de Mark, querendo que ele atinja seu objetivo, mas ao mesmo tempo estes desejam que os pais dele o encontrem, pois não querem que o menino se machuque. Dan Gemeinhart conseguiu, em seu primeiro livro, criar personagens interessantes e bem construídos, haja vista que são apresentadas várias características e informações sobre o passado desses personagens, os tornando mais humanos e “gostáveis”.

Por fim, “A Mais Pura Verdade” é um ótimo livro para aqueles que desejam ler uma história rápida e se emocionar, pois a obra se desenrola em um ritmo constante, sem grandes enrolações. O leitor consegue se apegar aos personagens, mesmo aqueles que aparecem por poucos capítulos.



Ensaio

ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL DA CRÔNICA “NASCER NO CAIRO, SER FÊMEA DE CUPIM”⁶

Daniel Silva Souza
Lauana Cristina M. Menezes

Resumo: Este ensaio analisa a crônica *Nascer no Cairo, ser fêmea de Cupim*, levantando questões sobre argumentação, narração, conteúdo e estilismo textual apresentados pelo autor. A crônica trata de assuntos pertinentes na sociedade, precisamente sobre a forma como a língua brasileira é tratada pelo senso comum de parte dos indivíduos que a usam. Para o autor, a exigência da norma culta na fala e na escrita são erros que matam a pluralidade linguística do país, devendo então, ser posta de lado, ou pelo menos, sem tanta rigidez, visando o conteúdo, ao invés das regras gramaticais.

Palavras-chave: Crônica. Análise linguístico-textual. Língua portuguesa.

Abstract: This essay analyzes the chronicle ‘*Nascer no Cairo, ser fêmea de Cupim*’ and deals with argumentation, narration, content, and textual style presented by the author. The chronicle deals with issues pertinent to society, precisely about the way in which the Brazilian language is treated by common sense on the part of the individuals who use it. For the author, the requirement for standard standards in speech and writing are errors that kill the country's linguistic plurality, and should therefore be set aside, or at least, without so much rigidity, derived from the content, rather than the grammatical rules.

Keywords: Chronicle. Linguistic-textual Analyse. Portuguese language.

1 VIDA E OBRA

Rubem Braga, capixaba de Cachoeiro de Itapemirim, dedicou-se ao jornalismo e à produção de crônicas. Considerado o fundador da crônica moderna brasileira e maior cronista do século XX, produziu mais de 15 mil crônicas. A simplicidade com que aborda a vida cotidiana, o lirismo, a proximidade com o leitor, as críticas sociais, além do tom bem-humorado são as marcas do escritor. Publicou seu primeiro livro, **O Conde e o Passarinho**, em 1936, quando tinha apenas 22 anos, mas mostrava total domínio do gênero. Braga misturava os acontecimentos do cotidiano com literatura, rompeu com as barreiras do próprio gênero ligadas à durabilidade, porque as crônicas dele são atemporais. Dentre suas obras, encontram-se: **Morro do Isolamento** (1944), **Um Pé de Milho** (1948), **O Homem Rouco** (1949), **50 Crônicas Escolhidas** (1951), **Três Primitivas** (1954), **A Borboleta Amarela** (1955), **A Cidade e a Roça** (1957), **Ai de ti, Copacabana** (1962) e **A Traição dos Elefantes** (1967).

⁶ Trabalho apresentado na I Jornada Roraimense de Filologia, na Universidade Federal de Roraima, em 2019, sob orientação do professor Eliabe Procópio.



2 DEFINIÇÕES: GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAL

O texto *Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim*, define-se como crônica, apresenta aspectos contemporâneos da sociedade, narrando acontecimentos do cotidiano, quanto mais o tema for comum e pertinente, melhor será a proximidade com o leitor. O intuito do autor da crônica é aproximar-se do indivíduo que o lê, logo a linguagem usada no texto deve ser de fácil compreensão. Essa versatilidade do autor para com as palavras, harmoniza-se com a narração e a ideia de diálogo com o sujeito oculto (o leitor). Além da narração, nota-se traços de dissertação no decorrer do texto. O autor tenta defender e, de forma indireta, impor seus argumentos ao leitor, na tentativa de obter concordância deste.

Com base nessas informações gerais do texto, a obra caracteriza-se por ser **Crônica Argumentativa**, com forma de conversação; uso de ironias, sarcasmos, figuras de linguagem; atributos de oralidade que demonstra o diálogo com o leitor; e reflexões do autor sobre perguntas que pressupõe que o legente realize. Cita falas de terceiros no enredo da obra, a fim de somar ideias para concluir seus raciocínios, como demonstra o 4º parágrafo:

Concordo. Confesso que escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido. De vez em quando um leitor culto se irrita comigo e me manda um recorte de crônica anotado, apontando erros de Português. Um deles chegou a me passar um telegrama, felicitando-me porque não encontrara, na minha crônica daquele dia, um só erro de Português; acrescentava que eu produzira uma "página de bom vernáculo, exemplar". Tive vontade de responder: "Mera coincidência" — mas não o fiz para não entristecer o homem. (BRAGA, 1960, p. 197).

3 TEXTUALIDADE DA CRÔNICA

Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. A coerência da obra, caracteriza-se pela compatibilidade de conhecimentos do autor para com o receptor. O leitor precisa deter essas informações para construir a interpretação do texto. Por esta base de coerência, o cronista faz uso de palavras pouco conhecidas, e não define a semântica, fazendo com que o leitor busque na memória o significado. Caso não saiba, irá se questionar e conseqüentemente será atraído pela leitura. Essas estruturas lexicais, atreladas ao aproveitamento da suposta ignorância



do receptor, são usadas para validar e reforçar os argumentos do autor, e evitar tornar-se falacioso.

Para uma crônica argumentativa cujo propósito é convencer o leitor, faz-se necessário exercer a **intencionalidade** do texto, o autor precisa empenhar-se para construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente na situação dialógica da obra. O autor relaciona os argumentos com o seu cotidiano, e faz uso de sarcasmo e ironia para referir-se àqueles que o criticam, na tentativa de demonstrar superioridade reflexiva.

O cronista realiza indagações fundamentadas na **intertextualidade** do meio em que vive, especificamente por considerá-lo mau escritor por não dominar a norma culta da língua cujas respostas, pressupõe serem desconhecidas ao leitor, e com base nessa suposição de negatividade, o autor argumenta que se faz desnecessário o conhecimento de “*qual o feminino de cupim?*” Ou “*como se chama o natural do Cairo?*”, por exemplo. Para o escritor, são definições dispensáveis para a vida em sociedade, especialmente para os funcionários públicos, como cita na crônica. E, dessa forma argumentativa, o autor conquista gradativamente a **aceitabilidade** do receptor. Porque o conteúdo da obra instiga a curiosidade, pelas indagações realizadas no começo do texto, e pela forma como é abordado no decorrer dele. A **informatividade** está diretamente ligada à aceitação do leitor, portanto, a elaboração do enredo faz-se tão delicada no quesito de **coerência e coesão**.

Há sinais de diálogo entre o autor e o leitor, mas as réplicas e tréplicas presentes na crônica, indica um monólogo, porque o próprio cronista responde às suas indagações, deduz a possível resposta do leitor e concorda com a réplica, agrega ao sujeito oculto, a autoria de possíveis críticas destinadas ao cronista (como mostra no 4º parágrafo da Crônica, citada anteriormente).

O autor demonstra sua indignação perante o senso comum da sociedade, sobre afirmar que pelo fato de ser escritor, deveria seguir fielmente a norma culta e possuir notório conhecimento da semântica e sintaxe presente na língua brasileira.

A **situacionalidade** do texto, baseia-se no tempo presente, apresentando estigmas pertinentes ao cronista, feita por leitores normalistas da língua.

4 ARGUMENTAÇÃO: A LÓGICA DO TEXTO

Segundo Antunes (2010), todo texto possui relações com o universo referente, real ou irreal ao qual está inserido, frequentemente pode-se notar o contexto da história, no



título. A crônica explicita a temática do texto pelo seu título *Nascer no Cairo, ser fêmea de Cupim*, mas este texto não gira exclusivamente em torno do seu nome, mas serve de base para sua argumentação.

No segundo parágrafo da crônica, o autor afirma que: *O leitor que responder “não sei” a todas estas perguntas não passará provavelmente em nenhuma prova de Português de nenhum concurso oficial* (grifo nosso). As palavras sublinhadas, demonstram uma tripla negação, no sentido lógico, a segunda palavra sublinhada negou a primeira, significa que o indivíduo **passará** em prova de Português, mas a última negação, negou o que foi dito antes, reafirmando que o leitor **não passará**, caso sua resposta seja negativa. O trecho mencionado apresenta silogismo hipotético no *modus tollens* (inferência pela negação) porque a condição da última negação depende indiretamente da primeira.

O autor não tem o intuito de usar esta perspectiva, é aparente que o escritor apenas tenha tentado enfatizar e exclamar a lógica de: se o leitor não sabe, logo não passará. Pode-se afirmar que, essa construção no texto apresenta traços de oralidade, porque o uso de duplas/triplas negações são comuns na fala, juntamente com o tom imperativo, subentende-se que as negações dão forças ao argumento. Ainda no segundo parágrafo, observa-se a oração: *Aliás, se isso pode servir de algum consolo à sua ignorância, receberá um abraço de felicitações deste modesto cronista [...]* (grifo nosso), a palavra sublinhada é usada para somar ideias, reformulando ou até mesmo explicando o que foi dito antes cujos sinônimos podem ser: além disso, além do mais, inclusivamente. Entretanto, nesse contexto, o uso desse advérbio sublinhado, não possui sentido explícito de adição, mas de concordância com o leitor. Há nesse parágrafo, um *Modus Ponens*, você usa a suposição para fundamentar que a consequência é positiva ao demonstrar que a alegação é verdadeira. Esse segundo parágrafo da crônica, caracteriza-se por ser dissertativo, com base nas condicionalidades presentes na estrutura textual. É notória a imperatividade na argumentação do autor, deixando explícito a forma como a tipologia apresenta-se no universo dialogal do texto.

No terceiro parágrafo, o cronista faz uma reflexão sobre o que foi dito antes. Entretanto, desprende-se da condicionalidade formulada anteriormente no texto, que se apresenta no início do segundo parágrafo como: *O leitor que responder “não sei” [...]*. O autor no terceiro parágrafo, define a única provável resposta do legente: *Você dirá, meu caro professor de Português, que eu não deveria confessar isso; que é uma vergonha para mim, que vivo de escrever, não conhecer o meu instrumento de trabalho, que é a língua.* (grifo nosso). Fundamento nessas informações, o terceiro parágrafo define-se



como injuntivo, pelo fato de o autor instruir hipoteticamente a resposta do interlocutor, como é notado nas frases sublinhadas.

No quarto parágrafo, o autor continua com a mesma linha de raciocínio, retomando os pensamentos que foram ditos, e citando exemplos vivenciados por ele, e que posteriormente, utiliza essas premissas para argumentar sobre.

Analisando a frase: *Confesso que escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido*, pode-se notar a elipse, que é uma figura de linguagem que se aplica quando há a omissão de uma palavra ou expressão que pode ser subentendido na estrutura textual. Nesse caso, pressupõe-se o intuito do autor, de afirmar que escreve espontaneamente, despreparado, não seguindo regras convencionais, como outros tocam piano apenas por imitarem o som que escutam, sem aulas e estudos sobre o objeto que tocam.

Ao final da narração sobre um acontecido que vivera, o cronista conclui a narração com a seguinte frase: [...] *Tive vontade de responder: “Mera coincidência” — mas não o fiz para não entristecer o homem.* (grifo nosso). Na frase sublinhada, o autor faz uso do travessão cujas funções podem ser: Para substituir o uso de parênteses, vírgulas e dois-pontos em determinados casos, para separar expressões ou frases explicativas, no discurso direto para indicar a fala da personagem ou a mudança de interlocutor nos diálogos. O sentido da função dessa pontuação, não está explícito na oração, uma vez que ele poderia continuar o texto sem usá-la. A hipótese mais plausível, seria porque essa frase, pode ser uma fala que não tem direta ligação com o universo real ao qual narrara, o que significa que este trecho, é um diálogo entre o autor e aquele que está lendo a narração, explicando no presente, com suas palavras, o porquê de não ter respondido o homem. Pela predominância de diálogo, e inserção de terceiros na história, o quarto parágrafo caracteriza-se por ser uma narração.

Do primeiro ao quarto parágrafos, evidencia-se uma ligação direta entre eles. É nítido que essas orações deveriam estar no mesmo período, logicamente separados por “ponto seguindo” e não por “ponto final”. Apresenta-se duas hipóteses que poderiam explicar essa peculiaridade: a primeira seria para que a forma estética da estrutura do texto, tornar-se mais agradável para a leitura; a segunda, poderia ser para organizar as respostas, deixando-as mais destacadas no texto, e dando espaço para que o leitor responda. Essas respostas poderiam estar implícitas entre os parágrafos, como mostra os exemplos:



Conhece o vocábulo escardingar? Qual o feminino de cupim? Qual o antônimo de póstumo? Como se chama o natural do Cairo? **R: Não.**

O leitor que responder “não sei” a todas estas perguntas não passará provavelmente em nenhuma prova de Português de nenhum concurso oficial. Aliás, se isso pode servir de algum consolo à sua ignorância, receberá um abraço de felicitações deste modesto cronista, seu semelhante e seu irmão. **R: Por que eu receberia felicitações?**

Porque a verdade é que eu também não sei. Você dirá, meu caro professor de Português, que eu não deveria confessar isso; que é uma vergonha para mim, que vivo de escrever, não conhecer o meu instrumento de trabalho, que é a língua. **R: Realmente, não deveria confessar.**

Concordo. Confesso que escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido. De vez em quando um leitor culto se irrita comigo e me manda um recorte de crônica anotado, apontando erros de Português. (grifo nosso)

No quinto parágrafo, o autor novamente faz uso de travessão: *Espero que uma velhice tranqüila — no hospital ou na cadeia, com seus longos ócios — me permita um dia estudar com toda calma a nossa língua [...]*. Nesse caso, os travessões são usados para destacar a frase e está substituindo os “parênteses” porque a frase não possui ligação direta com o enredo da fala, possui sentido lógico, é relevante para enriquecer a crônica, mas sua ausência não interferiria na coerência do texto.

Mas na oração que se sucede, o autor faz uso dos parênteses, isso é explicável pelo fato de que os pensamentos apresentados entre essas pontuações são maiores em conteúdo, não faz parte do enredo lógico do texto, mas está somando premissas com o que foi dito, pode-se comprovar, trocando os parênteses por “a propósito”.

O texto continuaria coerente e não perderia a especificidade de estar adicionando informações importantes e essenciais para a argumentação. Assim, o texto poderia portar-se mais formal, mas esse não é o intuito da crônica. Mas para confirmar que a troca dos parênteses por “a propósito” manteria a coerência, segue o exemplo:

Original

Espero que uma velhice tranqüila – no hospital ou na cadeia, com seus longos ócios — me permita um dia estudar com toda calma a nossa língua, e me penitenciar dos abusos que tenho praticado contra a sua pulcritude. (Sabem qual o superlativo de pulcro? Isto eu sei por acaso: pulquérrimo! Mas não é desanimador saber uma coisa dessas? Que me aconteceria se eu dissesse a uma bela dama: a senhora é pulquérrima? Eu poderia me queixar se o seu marido me descesse a mão?).

Alterado

Espero que uma velhice tranqüila – no hospital ou na cadeia, com seus longos ócios — me permita um dia estudar com toda calma a nossa língua, e me penitenciar dos abusos que tenho praticado contra a sua pulcritude, **a propósito**, sabem qual o superlativo de pulcro? Isto eu sei por acaso: pulquérrimo! Mas não é desanimador saber uma coisa dessas? Que me



aconteceria se eu dissesse a uma bela dama: a senhora é pulquérrima? Eu poderia me queixar se o seu marido me descesse a mão?

No sexto parágrafo, o cronista usa novamente o travessão *Alguém já me escreveu também — que eu sou um escoteiro ao contrário. “Cada dia você parece que tem de praticar a sua má ação — contra a língua”*. Mas acho que isso é exagero. (grifo nosso). O autor faz uso dos travessões para sinalizar de que se trata de um comentário, mas que não é dele, e sim de uma transcrição fiel do que foi dito por “alguém” e a complementa com a frase acima que está sublinhada.

No sétimo parágrafo, observa-se o seguinte trecho: *Já estou mais perto dos cinqüenta que dos quarenta; vivo de meu trabalho quase sempre honrado, gozo de boa saúde e estou até gordo demais [...]*. É perceptível o eufemismo em toda a frase, que está presente para melhorar e suavizar a aparência de sua atual situação (velhice, trabalho mal reconhecido e problemas com o peso corpóreo).

E, novamente, o autor faz uso do travessão, no trecho: [...] *pensando em meter um regime no organismo — e nunca soube o que fosse escardinchar*. (grifo nosso). A frase sublinhada, possui sujeito indeterminado, mas subentende-se que a referência seja sobre o autor, que era o foco da descrição de vida apresentada anteriormente ao travessão. Com base nisso, pode-se deduzir que o uso do travessão tenha o intuito de separar e dar ênfase à condição de conhecimento do autor.

No oitavo parágrafo, temos a frase: *Vários problemas e algumas mulheres já me tiraram o sono, mas não o feminino de cupim*. (grifo nosso) O autor utiliza de maneira ambígua, a primeira palavra sublinhada, que para o contexto social, significa que o indivíduo já sofreu por amor. Mas ao mesmo tempo, refere-se ao feminino de cupim, ou seja, um símile entre palavras correlacionadas, estabelecendo união de sentidos no texto.

O nono parágrafo, apresenta outro uso de travessão, presente na frase: *O habitante do Cairo pode ser cairense, cairei, caireta, cairota ou cairiri — e a única utilidade de saber qual a palavra certa será para decifrar um problema de palavras cruzadas*. Analisando o contexto deste parágrafo, pode-se pressupor que, a função do travessão, seja para realçar a explicação do autor sobre o sentido de ter conhecimento lexicográfico para definir a palavra certa, para nomear o habitante do Cairo.

O penúltimo e o último parágrafos, o autor conclui seu pensamento sobre os gramáticos, empregando palavras que expressam revoltas e exclamam sua vontade da não existência rigorosa do pedantismo gramatical.



5 CONCLUSÃO

A conclusão é de que a crônica se caracteriza por sua argumentação, mas não se pode esquecer da narração, descrição, injunção e explicação, que estabelecem embasamento estrutural para que o texto seja coeso em seu universo referencial, e que mantém a continuidade textual do começo ao fim da crônica. Quanto à progressão, o autor mostra diversas informações e não se limita ao contexto do início do texto nem de seu tema.

Sobre a não contradição proposta por Charolles (1978), o autor falha ao afirmar que [...] *não* passará provavelmente em nenhuma prova de *Português* de nenhum concurso oficial. (grifo nosso).

A modalidade do sistema de funcionamento discursivo, apresentado pelo autor, torna o texto demasiadamente imperativo. A forma como usa os modos verbais, os advérbios e alguns verbo ilocutórios, podem causar certa desconfiança por parte do alocutário, interferindo na aceitabilidade do leitor para com a crônica, mesmo quando seus argumentos parecem convincentes, a intensidade das palavras, podem recuar o convencimento do leitor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de Textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEAUGRANDE, R-A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1983.

CHAROLLES, M. introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, pp. 39-85.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.



Relatos de experiência

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM O GÊNERO HQ EM TEMPOS DE PANDEMIA⁷

Cledemar Félix da Silva Júnior
 Patrícia Lima Pantoja
 Luzineth Rodrigues Martins

Resumo: O presente trabalho relata a experiência no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, desenvolvida no Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR) por meio da oficina virtual: Desvendando os mistérios do português com a Turma da Mônica Jovem, cujo objetivo foi promover o estudo de questões gramaticais a partir do gênero história em quadrinhos, com a intenção de fazer que os alunos desenvolvessem a leitura e apreendessem a gramática a partir de algo divertido e do convívio sociointeracional deles. A proposta da oficina pauta-se na compreensão do ensino enquanto prática de intervenção social e visa fazer uma reflexão da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos em contexto de pandemia provocada pela COVID- 19. O resultado da experiência pedagógica foi extremamente positiva para os alunos pelo êxito no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos abordados na oficina.

Palavras-chave: Estágio de Língua Portuguesa; Gênero HQ; Ensino de Gramática.

Abstract: The present work reports the experience in the Supervised Internship of Portuguese Language in Elementary School, developed in the Letters Course of the Federal University of Roraima (UFRR) through the virtual workshop: Unveiling the mysteries of Portuguese by Monica's Group, whose objective was to study questions grammatical elements based on the comic book genre, with the intention of making students develop reading skills and learn grammar based on something fun and their social interaction. The workshop proposal is based on understanding teaching as a practice of social intervention and aims to reflect on the pedagogical practice and student learning in the context of the pandemic caused by COVID-19. The result of the pedagogical experience was extremely positive for the interns and for the students for the success in the teaching-learning process of the contents approached in the workshop.

Keywords: Portuguese Language Internship; Genre HQ; Teaching Grammar.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Roraima (doravante UFRR), têm em sua matriz curricular a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, a fim de preparar os futuros docentes para o contexto da prática docente nessa etapa de ensino. A disciplina de Estágio possui a carga horária de 120h, dividida em aulas teóricas, observações reflexivas e regência,

⁷ Relato produzido por ocasião da realização da Oficina Virtual “Desvendando os mistérios do português da Turma da Mônica”, referente ao Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, durante o Ensino Remoto Emergencial do semestre letivo 2020.2



subdivididas da seguinte forma: 30h de aulas teóricas e 90h para as demais, as quais são subdivididas de acordo com o critério do professor e devem, obrigatoriamente, abarcar as observações reflexivas, o período de planejamento das aulas, a regência em sala de aula do estagiário, além da produção do relatório referente às atividades desenvolvidas no Estágio.

Ao levar-se em conta a conjuntura pandêmica causada pela Covid-19, as disciplinas dos cursos de Letras da UFRR, referentes ao semestre 2020.2, ocorreram na modalidade remota. Sendo assim, a Comissão de Estágio do Curso de Letras decidiu que o formato no qual seriam desenvolvidos os períodos de regência da referida disciplina, no semestre corrente, seria de oficinas desenvolvidas em caráter de extensão, voltadas aos alunos do 9º ano que visavam ingressar no Instituto Federal de Roraima (doravante IFRR). Para tanto fez um diagnóstico nas avaliações dos últimos cinco anos do IFRR para saber os conteúdos que são recorrentes nas provas e assim tomá-los como conteúdo da oficina proposta. Essa decisão decorre do fato de as escolas públicas de Roraima encontrarem dificuldades para se adaptar a esse novo modo de ensino, o que inviabilizou o desenvolvimento dos estágios nas referidas escolas.

Outro fator essencial também levado em consideração para a proposta de realização da oficina foi o resultado das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB. Segundo Rebouças (2020), os alunos do 9º ano das escolas públicas de Roraima apresentam o nível de proficiência [de língua portuguesa] muito abaixo do esperado, pois, de acordo com sua análise, os alunos do estado de Roraima dominam elementos referentes apenas ao nível 2 da escala de proficiência de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, que é formada por 8 níveis. Com isso, o desenvolvimento da compreensão leitora foi um dos focos principais dessa oficina.

Assim, o estágio foi proposto como um projeto de intervenção social em função de um diagnóstico realizado e da concepção de professor-pesquisador, isto é, o professor como um agente social que analisa os “contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta, Lima, 2012, p. 49).

Destaca-se ainda que as atividades do presente estágio não levaram em conta a teoria e a prática de forma dicotômica, mas a prática social como elemento basilar da teoria, e vice-versa, visto que a prática deve levar em conta o arcabouço teórico pertinente, bem como a teoria deve “beber na fonte da prática”. Tendo em vista tal direcionamento e a demanda decorrente do momento pandêmico, o presente trabalho pautou-se a partir da



seguinte problemática: o estudo do gênero textual *história em quadrinhos* (doravante HQ(s)) é eficaz e eficiente ao processo de compreensão leitora e análise linguística, especificamente no contexto pandêmico?

De acordo com o filósofo da linguagem Bakhtin (1997, p. 70), o uso da língua é concretizado por meio de enunciados e, nesse contexto, “cada esfera de uso da língua elabora seus tipos “relativamente estáveis” de enunciados”, logo o número de tipos de enunciados é abundante. Tal fator ocorre, pois, a diversidade dos gêneros segue as práticas discursivas de um determinado universo social a partir de parâmetros sócio-históricos, ou seja, as necessidades comunicativas de cada esfera do universo social são o que regem a escolha e o uso dos gêneros textuais.

Sob essa perspectiva, o gênero textual torna-se uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem pois, de acordo com Marcuschi (2008, p. 84) o gênero é “visto como prática social e prática textual-discursiva.”. Desse modo, o uso de gêneros textuais em sala de aula facilita o aprendizado do aluno por meio de textos reais relacionados ao meio social que estão inseridos.

O gênero textual, independentemente de sua natureza, é um elemento atrelado à comunicação, seja ela cotidiana ou não, pois não há comunicação que não seja realizada por meio de gêneros textuais. Além disso, o uso de gênero textual no ensino auxilia o professor na escolha de material didático, que “é mediador entre professor, alunos e conhecimentos” (Garcia, 2011, apud Rabelo, 2019, p. 143). Dessa forma, para Geraldi “quem instrui é o material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo” (Geraldi, 2010, p. 87). Logo, fica evidente a diversidade de usos e reflexões que os gêneros textuais podem levar para a sala de aula.

A partir desses pressupostos, o Estágio desenvolvido em formato de oficina teve como público-alvo alunos do 9º ano das escolas públicas de Boa Vista. A oficina teve carga horária de 30h, subdividida em 3 módulos, de 10h cada, abrangendo o reconhecimento do gênero, o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e a análise linguística.

As oficinas foram divulgadas no site institucional da UFRR, e foram inscritos 14 (quatorze) alunos. Por se tratar de ensino remoto, o grupo estagiário decidiu criar uma sala virtual na plataforma Google Classroom, a fim de propiciar aos alunos uma plataforma onde fosse possível a publicação de materiais. Desta forma, as aulas foram ministradas de forma on-line, através do Google Meet e de uma sala virtual na plataforma



Classroom. A maioria das aulas síncronas finalizaram com um exercício de fixação para avaliar o desempenho dos alunos, e como demonstrado através da avaliação das atividades realizadas, a maioria dos alunos demonstrou empenho no desenvolvimento das tarefas.

A fim de apresentar a vivência de estágio em contexto de ensino remoto, o presente relato é organizado em quatro seções. A seção 1 é voltada à apresentação do embasamento teórico, considerado para o desenvolvimento das atividades de estágio; a seção 2 é centrada na descrição pormenorizada das atividades desenvolvidas ao longo do estágio; a seção 3 compreende a avaliação, bem como a reflexão do estágio como um todo. Por fim, a quarta e última seção é dedicada às considerações finais sobre a experiência do estágio no contexto do ensino remoto.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A oficina apresentou aos alunos conceitos e estruturas textuais que auxiliam no processo de reconhecimento do gênero textual HQ, e, a partir de tal apresentação, discutiu alguns aspectos linguísticos, tais como figuras de linguagem e regras de pontuação. A delimitação dos conteúdos pertinentes ao desenvolvimento da oficina foi realizada a partir da análise de provas anteriores de ingresso no Ensino Médio do IFRR que levam em consideração os conteúdos apreendidos ao longo do ensino fundamental. Tendo em conta a natureza do exame, o grupo de estagiário delimitou os conteúdos pertinentes ao gênero escolhido para a oficina, colaborando com a perspectiva da análise linguística a partir do gênero textual HQ.



Imagem 1: card de divulgação. **Imagem 2:** Resumo da proposta da oficina

A oficina teve como público-alvo alunos do 9º ano Ensino Fundamental

A carga horária total da oficina foi de 30h divididos em 15 encontros de 2 horas, realizados do dia 05 ao dia 23 de abril, com atividades assíncronas e encontros síncronos.

Fonte: autores

O gênero textual é um conceito diretamente associado às interações comunicativas realizadas por meio da língua. Segundo Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Eles consistem em uma resposta às necessidades comunicativas do ser humano. Logo, por se tratar de um elemento tão presente nas interações comunicativas e ao ter-se em conta que a diversidade de gêneros textuais no repertório individual influencia diretamente nas abordagens comunicativas do sujeito, a introdução do gênero textual no âmbito escolar é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes enquanto enunciadore e enunciatários do discurso, afinal, como afirma Rabelo e Martins (2019, p.13), “a língua portuguesa ensinada na escola deve ser àquela em uso nas mais diversas situações e contextos de uso da língua”.

O uso do texto em sala de aula segundo esses autores demanda para o professor um trabalho que não se reduz somente a abordagem gramatical, pois o professor deve considerar o gênero como uma prática social por meio da linguagem e por isso deve considerar o gênero em todos os seus aspectos: conteúdo, forma e estilo, como propõe Bakhtin (2003). Portanto, tendo em conta a presença dos gêneros textuais nas comunicações cotidianas, sejam elas formais ou informais, a importância da assimilação de gêneros textuais no contexto escolar fica ainda mais destacada, o que motivou os estagiários dessa oficina a apresentarem a HQ a fim de agregar mais um gênero no repertório dos alunos. Afinal,

Ao explorar a diversidade textual, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona



condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão (Caldas apud Santos, 2013, p. 4).

Os módulos da oficina em questão foram planejados a fim de apresentar aos alunos o gênero HQ e, a partir de tal apresentação, colaborar com a ampliação dos conhecimentos linguísticos deles. Dessa forma, selecionou-se o gênero HQ devido sua versatilidade e sua natureza visual, de forma a gerar interesse entre o público-alvo da oficina e proporcionar conhecimentos relacionados ao uso da língua portuguesa, especificamente os relacionados ao desenvolvimento da compreensão leitora, levando em conta a bagagem sociocognitiva dos alunos, ou seja, os conhecimentos da língua e das coisas do mundo que possuem os alunos. Tal desenvolvimento ocorreu à luz da perspectiva da análise de elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, corroborando para o aprimoramento da descrição, da análise, da interpretação e do julgamento do texto lido, contribuindo, portanto, para a formação de leitores, e não de meros “letores”. Essa proposta metodológica de desenvolvimento da compreensão leitura dos alunos foi pautada assim pelos quatro estágios da leitura propostos por Santos, Riche e Teixeira (2013) conforme figura a seguir.

Quadro 1: Estágios de Leitura (Santos, Riche, Teixeira, 2013, p. 50)

CAPACIDADE	CARACTERIZAÇÃO
DESCRIÇÃO	Observar e listar o que ouve/vê/sente/lê, identificar informações básicas da obra (título, autor, obra, época e lugar, estilo, tipo de texto etc.
ANÁLISE	Observar influências e inter-relacionamento de elementos como personagens, cenário, tempo etc.
INTERPRETAÇÃO	Dar sentido ao que se observou nos dois primeiros estágios, levantar hipóteses; ir além do que se vê/sente/ouve/lê.
JULGAMENTO	Atribuir juízo de valor, sempre com justificativas e debate (é uma etapa mais subjetiva, na qual o leitor diz se gostou ou não e o porquê)

3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA OFICINA

O gênero textual HQ foi desenvolvido a partir da abordagem da Sequência Didática, definida como



um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, [que tem como finalidade] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (Schneuwly, Dolz, 2010, p. 82-83)

A partir de tal abordagem, pôde-se, portanto, pensar e planejar qual seria a melhor organização modular da oficina. O módulo referente ao reconhecimento da estrutura e dos conceitos gerais sobre HQ seria o primeiro, em virtude da motivação provocada pelos fatores imagéticos e por tratar-se de um conteúdo geral. A importância desse módulo inicial de caráter introdutório se dá não apenas pelo diagnóstico realizado quanto ao conhecimento e intimidade dos alunos com HQ's, mas também pelo reconhecimento das HQ's como um gênero textual, tomando como base seus elementos composicionais.

Nesse módulo, os objetivos de aprendizagem foram seguintes:

- ✓ Reconhecer as características composicionais do gênero HQ;
- ✓ Diferenciar a linguagem formal e informal por meio da análise da HQ;
- ✓ Compreender os diferentes ambientes que podemos utilizar a linguagem formal e informal;
- ✓ Reforçar a aprendizagem sobre as características composicionais do gênero e da linguagem verbal e não verbal por meio da realização de atividades assíncronas;

A proposta metodológica se deu por meio de leitura colaborativa da HQ, discussão sobre a temática da HQ; perguntas motivadoras sobre as características composicionais do gênero textual; apresentação em slides da representação de cada um dos elementos no contexto da HQ; exploração da linguagem verbal e não verbal; apresentação em slides sobre a linguagem formal e informal e sua funcionalidade no cotidiano, bem como a revisão dos conteúdos trabalhados no módulo.

Em seguida, foi desenvolvido o módulo 2 (dois), com foco principalmente na compreensão leitora, pois “o processo de ler deve fazer com que os alunos assimilem o conhecimento à sua volta, como seres sociais que são, fazendo inferências e levantando hipóteses” (Santos, Riche, Teixeira 2013, p. 40). Assim, nota-se que a compreensão leitora é fundamental não apenas para o entendimento de um tema proposto para o gênero textual trabalhado, mas também para a leitura dos mais diversos materiais que auxiliaram na construção do repertório intelectual do aluno, e, nesse contexto, a presença de um professor enquanto mediador “contribuirá decisivamente com a formação do aluno-



leitor” (Domingues, 2015, p. 65) no processo de compreensão leitora. Para tanto, os objetivos de aprendizagem desse módulo foram:

- ✓ Acionar o conhecimento dos alunos sobre os acontecimentos do enredo do gênero, atividade sobre os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais e figuras de linguagem;
- ✓ Desenvolver a habilidade de identificação de tema central da narrativa;
- ✓ Relacionar o texto com as experiências do seu dia a dia;
- ✓ Compreender a importância das informações verbais e não verbais na construção da narrativa em histórias em quadrinhos;
- ✓ Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos no gênero HQ;
- ✓ Desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas e implícitas na narrativa, tanto informações verbais quanto não verbais.;
- ✓ Relacionar as informações verbais e não verbais presentes nas histórias em quadrinhos;

A proposta metodológica desse segundo módulo ocorreu pela continuação da leitura colaborativa da HQ; identificação e reflexão sobre os elementos não verbais no texto e sua importância na construção de sentidos do texto; apresentação, via slides, de figuras de linguagem especificamente as figuras de linguagem sonoras, detendo-se na onomatopeia, recurso linguístico bastante utilizado em HQs; discussão sobre os acontecimentos do enredo do gênero e atividade sobre os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais e figuras de linguagem.

Por fim, para o módulo de encerramento, o grupo decidiu que a análise linguística deveria ser o foco. De acordo Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 75-76) a análise linguística segue a proposta de gramática reflexiva e “objetiva ampliar a consciência dos alunos sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos [e] pode ocorrer a partir de textos que circulam na sociedade ou são produzidos pelos alunos”. Dessa forma, propôs-se a trabalhar com a perspectiva da análise linguística dada a importância de tal prática de linguagem no desenvolvimento da performance linguística dos alunos, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos. A oficina foi organizada, assim, para que os alunos utilizassem o conhecimento assimilado dos módulos anteriores e, conseqüentemente, articulasse e inter-relacionasse tais conhecimentos para o uso da língua portuguesa cotidianamente.



Os objetivos propostos para esse último módulo foram:

- ✓ Identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre as regras de pontuação;
- ✓ Relembrar algumas regras básicas de pontuação;
- ✓ Aprofundar os conhecimentos sobre as regras de pontuação e acentuação, a partir de resoluções questões da prova do IFRR;
- ✓ Refletir sobre como os conteúdos estudados estão presentes no nosso cotidiano e qual a funcionalidade para nossas vidas;
- ✓ Avaliar a compreensão dos conteúdos abordados na oficina através de exercício de fixação.

A proposta metodológica desse último módulo ocorreu por meio da apresentação dos conteúdos a serem estudados: a pontuação e suas regras; apresentação de alguns conceitos introdutórios sobre sinais de pontuação e algumas funções básicas através de uma pequena dinâmica de adivinhação; demonstração detalhada de cada sinal de pontuação e suas funções específicas; reflexão, por meio de charadas, sobre a importância da pontuação nas frases para produção de sentidos; releitura da HQ para visualização de como os sinais de pontuação ajudam na expressão de sentimentos dos personagens e são indispensáveis à interpretação completa da HQ; discussão geral sobre a leitura das HQ's e dos conteúdos trabalhados; roda de conversa com os três ministrantes e os alunos; compartilhamento de experiências quanto à leitura e releitura do texto e encerramento da oficina.

A escolha do gênero HQ foi bastante assertiva pois gerou muito interesse no público-alvo da oficina, e, portanto, foi enriquecedora, pois proporcionou aos alunos aulas interativas, além de incentivar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos a partir de um gênero que é de comum interesse da faixa etária do público-alvo do estágio, o que foi verificado devido ao fato que a maioria dos alunos leu inclusive a última edição da série de HQ's que não estava incluída no conteúdo da oficina.

4 A REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AVALIAÇÃO DA OFICINA

Ao longo da regência e da observação reflexiva, notou-se a relação entre os conteúdos ministrados em todos os módulos e os conteúdos presentes e requeridos nas provas do IFRR. Com a pesquisa realizada para conhecimento dos conteúdos linguísticos mais recorrentes nas provas do IFRR, foi possível relacionar alguns desses conteúdos



com o gênero textual escolhido para ser trabalhado na oficina. Além dos conteúdos linguísticos, objetivou-se trabalhar questões de compreensão leitora dos alunos.

Inicialmente, o grau de participação dos alunos foi menor do que o esperado, o que ocorreu devido ao fato da modalidade de ensino ser uma novidade para ambas as partes (fato constatado após breve conversa). No entanto, posteriormente, o grau de participação aumentou, tanto nos encontros virtuais quanto nas atividades desenvolvidas pela sala virtual, o que corroborou o profícuo desenvolvimento da oficina.

No decorrer das aulas, os alunos mostraram desenvolver a compreensão leitora em uma escala progressiva. Eles também se sentiam mais à vontade para participarem das aulas. Destacam-se dois alunos que sempre interagem e participavam das aulas com a câmera e o microfone ligados, enquanto os outros alunos participavam de forma ativa apenas pelo chat da aula.

Como já exposto, seguiu-se algumas etapas presentes na sequência didática desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2010), ou seja, utilizou-se de forma adaptada esse modelo, pois o grupo decidiu trabalhar em todos os módulos conteúdos de compreensão leitora e de aspectos linguísticos, associando ambos os conteúdos. A partir da realização da oficina, pôde-se perceber que o planejamento proposto foi bastante relevante, visto que com a organização dos módulos da maneira já citada, os alunos demonstraram compreender o gênero textual e os conteúdos trabalhados.

Ministrar um estágio em condições tão diferenciadas propiciou aos acadêmicos experiências únicas e desafiadoras, mas a experiência superou todas as expectativas, de maneira positiva. O principal contratempo durante o processo realizado foi com relação aos meios tecnológicos e à internet, pois são recursos que às vezes são insuficientes no estado de Roraima. Apesar disso, a experiência foi muito gratificante, pois os alunos demonstraram bastante empolgação e interesse pela oficina. De maneira geral, a realização da oficina se deu de forma satisfatória, pois a maioria do que estava previsto no planejamento foi realizado, exceto pelo último conteúdo de acentuação gráfica, que não foi desenvolvido devido aos problemas na rede.

O objetivo da oficina, que foi colaborar com o processo de aprendizagem sobre o gênero textual HQ, foi cumprido, visto que a partir dos exercícios propostos percebeu-se que os participantes da oficina aprenderam a reconhecer o gênero HQ e seus elementos constitutivos, bem como a identificar temas centrais na narrativa, relacionando as informações verbais e não verbais presentes no gênero trabalhado, compreendendo os



efeitos de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem, dentre outras habilidades relacionadas ao desenvolvimento da compreensão leitora.

5 CONCLUSÃO

Este relato apresentou a experiência obtida no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Curso de Letras. A partir das atividades desenvolvidas durante o estágio, pôde-se perceber a importância do professor como um agente que realiza diagnóstico da aprendizagem dos alunos e a partir dele busca a mudança e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que o arcabouço teórico apresentado ao longo da disciplina de estágio, bem como das demais disciplinas voltadas à formação da identidade docente, forneceu subsídios teóricos suficientes para o processo construtivo da identidade docente a partir da prática realizada. A partir de tal experiência, pôde-se afirmar que o estágio foi de veras enriquecedor, tanto para os alunos quanto para os estagiários, pois ambas as partes se tornaram aptas não apenas no tema proposto pela oficina, mas também ao contexto do ensino remoto, visto que todas as dificuldades que aparecerem no decorrer do ensino remoto foram solucionadas, tanto da parte dos ministrantes quanto dos alunos.

No mais, observou-se que o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina de Estágio, no contexto pandêmico, não se restringiu à formação profissional, mas também a formação e a transformação enquanto ser humano, afinal, “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2000, p. 85). Além disso, é válido salientar que o professor-pesquisador, enquanto agente social do processo de ensino-aprendizagem, não pode e não deve constatar apenas para constatar, deve-se constatar para mudar, pois “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, n.p.), portanto, não cabe apenas as constatações sobre a prática docente no ensino remoto aqui expostas, deve-se constatar e, a partir disso, refletir sobre o processo formativo docente, analisando as lacunas encontradas e mudando-as a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**: os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



- DOMINGUES, T. C. A. F. **O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. p. 89. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5. reimp. São Paulo: Unesp, 2000.
- GERALDI, J. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARTINS, L. R.; RABELO, J. (Org.). **Metodologia do ensino de língua portuguesa na educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, A. S. dos. **Os gêneros textuais na sala de aula**: a reportagem. Revela, São Paulo, nº 11, jul.2011.
- SANTOS, L. W; RICHE, R.C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 82-83.



Relatos de experiência

GÊNEROS TEXTUAIS NO CURSO "FAMILIARIZAÇÃO COM O EXAME CELPE-BRAS": RELATO DE EXPERIÊNCIA

André Luiz Costa de Souza
Alan Ricardo Costa

Resumo: No presente relato de experiência, compartilhamos nossas práticas no âmbito do Núcleo de Línguas/Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Roraima (NucLI/IsF-UFRR), juntamente ao Laboratório Imprimatur (LABIM), do Curso de Letras, e à Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT), às quais o programa IsF da Rede Andifes está vinculado na UFRR. O objetivo específico é relatar o caso do curso "Familiarização com o Exame Celpe-Bras", curso do catálogo do IsF de 32h, nível B1. O referido curso foi ofertado na UFRR no segundo semestre de 2022, nas terças-feiras e quintas-feiras pela manhã, para estudantes africanos intercambistas. O foco do relato recai sobre o uso de gêneros textuais (Marcuschi, 2008) no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), bem como sobre todo o processo docente de busca, seleção e produção de recursos digitais para mediar o ensino e a aprendizagem de línguas no IsF. Concluímos que tal processo, no viés da Abordagem Comunicativa (Leffa, 2016), configura uma forma de curadoria digital na docência contemporânea.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Idiomas sem Fronteiras; Curadoria Digital.

Resumen: En este relato de experiencia, compartimos nuestras prácticas en el *Núcleo de Línguas/Idiomas sem Fronteiras* de la *Universidade Federal de Roraima* (NucLI/IsF-UFRR), junto al *Laboratório Imprimatur* (LABIM), de la carrera de Lenguas, y a la *Coordenadoria de Relações Internacionais* (CRINT), a los que está vinculado el programa IsF de la Red Andifes en la UFRR. El objetivo específico es relatar el caso del curso "Familiarización con el Examen Celpe-Bras", curso de 32 horas del catálogo IsF, nivel B1. Este curso fue ofrecido en la UFRR en el segundo semestre de 2022, los martes y jueves por la mañana, para estudiantes africanos de intercambio. El enfoque de este relato está en el uso de géneros textuales (Marcuschi, 2008) en la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), así como todo el proceso de enseñanza de búsqueda, selección y producción de recursos digitales para mediar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en IsF. Concluimos que tal proceso, basado en el Enfoque Comunicativo (Leffa, 2016), configura una forma de curaduría digital en la enseñanza contemporánea.

Palabras clave: Portugués Lengua Extranjera; Idiomas sin Fronteras; Curaduría Digital.

1 INTRODUÇÃO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), único exame de proficiência oficial brasileiro, constitui-se como importante instrumento avaliativo, pautado em variadas tarefas e práticas comunicativas, que abrangem diferentes gêneros textuais. Criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de avaliar e certificar a proficiência em língua portuguesa de



estrangeiros não nativos da língua portuguesa, o referido exame hoje está fortemente vinculado às universidades que o aplicam, dentre as quais destacamos a Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Embora cada vez mais popular e consolidado no âmbito universitário, o Celpe-Bras ainda pode ser aprimorado, a partir de reflexão crítica constante. Nesse mesmo viés, o exame também pode ser beneficiado com fomento, produção e circulação de materiais didáticos mais efetivos. Isto porque, no que diz respeito ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), ainda é notória certa escassez de materiais disponíveis online com foco nos gêneros textuais voltados efetivamente para o referido exame e sensíveis aos aprendizes. Com efeito, apesar do crescente interesse pela produção colaborativa e distribuição online de recursos didáticos digitais para o ensino de línguas na última década (Costa *et al.*, 2020), é possível constatar na web certas lacunas e alguns campos específicos com demandas de maior produção e compartilhamento de atividades e materiais didáticos. Esse parece ser o caso de recursos digitais de ensino de PLE para o exame Celpe-Bras, o que implica maior necessidade de debates e práticas de produção de materiais de ensino de línguas para fins específicos nas universidades e em instâncias como a Rede Andifes e o Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Destarte, com o presente relato de experiência, pretendemos contribuir com os pares no tocante à produção, ao uso e ao compartilhamento de materiais didáticos para o ensino de PLE, com base na experiência do curso "Familiarização com o Exame Celpe-Bras". A ação ora relatada foi implementada e desenvolvida a partir de iniciativas combinadas do Núcleo de Línguas/Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Roraima (NuLI/IsF-UFRR), juntamente ao Centro de Comunicação, Letras e Artes (CCLA), mais pontualmente, o Curso de Letras e o Laboratório Imprimatur (LABIM). Também vale mencionar a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT), à qual o IsF está vinculado no âmbito da UFRR.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este é um trabalho de abordagem qualitativa. Com base em Bogdan e Biklen (1994), entendemos a pesquisa qualitativa como uma noção ampla que agrupa diversas acepções e estratégias de investigação que partilham determinadas características, por exemplo: (1) os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos, relativos a pessoas, locais e conversas; (2) o tratamento desses dados é efetuado em um viés complexo; (3) as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização



de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar o fenômeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural.

A referida abordagem qualitativa foi desenvolvida no viés da pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada (LA), área que tem como um de seus pilares centrais o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Com base em Moita Lopes (2006) e Leffa (2022), concebemos a LA como um campo indisciplinar, crítico, transgressivo, de reflexões sobre linguagem como prática social. Essas reflexões não se limitam ao interior da sala de aula de ensino de línguas (Cavalcanti, 1986), mas encontram nela um ambiente rico em possibilidades de reflexão.

Este trabalho é, em suma, uma pesquisa de (auto)avaliação do curso de extensão "Familiarização com o Exame Celpe-Bras", desenvolvido no segundo semestre letivo de 2022, ministrado entre agosto e outubro. As aulas aconteceram duas vezes por semana, no turno da manhã, no LABIM, cada aula com duração de duas horas. A referida (auto)avaliação ocorre pelo relato da experiência. O principal procedimento metodológico adotado é a observação participante, desenvolvida mais designadamente pelo primeiro autor do trabalho, que foi o professor-mediador do curso de PLE preparatório para o Celpe-Bras.

Outro procedimento adotado foi a escrita em diário de bordo do processo de elaboração de atividades e materiais para serem usados no referido curso. O curso selecionado para este trabalho foi a primeira experiência docente do professor-bolsista do IsF; assim, podemos interpretá-la como uma vivência digna de nota no que tange às tomadas de decisões do educador, aos métodos e aos critérios adotados para buscar e selecionar recursos didáticos para o ensino de PLE, entre outros. A primeira experiência docente de um professor pré-serviço pode ser uma notória oportunidade de reflexão sobre a práxis e os processos de formação profissional.

Cumpramos elucidar que o material didático empregado nas aulas foi selecionado/desenvolvido na perspectiva teórico-metodológica da Abordagem Comunicativa (Leffa, 2016), haja vista o exame Celpe-Bras contemplar a avaliação das quatro habilidades comunicativas (compreensão oral, compreensão de leitura, produção escrita e produção oral) e enfatizar práticas sociais de interação na língua-alvo.

Finalmente, também foi adotado como procedimento metodológico a análise das produções escritas e orais dos acadêmicos-cursistas, com base nos critérios de avaliação do próprio Celpe-Bras, na perspectiva dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008; Schneuwly; Dolz, 2004). A realização das aulas era precedida de pesquisas e produções



de textos, imagens e *slides* que pudessem atender da melhor forma as necessidades de aprendizagem dos cursistas (estudantes universitários africanos, em intercâmbio, oriundos de diferentes países, como Congo, Guiné Equatorial e Benin). Alguns dos gêneros textuais trabalhados no curso foram: *e-mail*, carta, relato pessoal, notícia e propaganda.

A experiência relatada, bem como as ideias e reflexões oriundas dela, estão organizadas a seguir em três tópicos, quais sejam: (1) O IsF como espaço de formação docente. (2) (Co)produção de materiais didáticos na perspectiva dos gêneros textuais. (3) Curadoria Digital na atualidade.

3 O ISF COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um programa – antes pertencente ao MEC, hoje vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Rede Andifes) – que oferta cursos gratuitos de línguas estrangeiras (espanhol, inglês, alemão, francês, italiano, japonês e português) para estudantes, professores e servidores de universidades federais do Brasil. Embora o escopo maior da ação seja a internacionalização do Ensino Superior do país, é igualmente importante o foco na formação docente de professores de línguas. Nesse sentido, acadêmicos de graduação e pós-graduação podem continuamente se formar, se capacitar e se instrumentalizar para o ensino de línguas estrangeiras na educação linguística contemporânea, a partir de atuação direta no IsF.

Na UFRR, o IsF tem servido como espaço formativo para docentes de línguas desde 2014. Hoje sob coordenação geral do segundo autor deste capítulo, anteriormente sob coordenação geral do professor Fabricio Paiva Mota (entre 2018 e 2022), o IsF proporcionou a inúmeros estudantes experiências formativas para o ensino de inglês, espanhol e português como língua estrangeira, os idiomas contemplados nos cursos da instituição.

Com base nos relatos informais dos professores-bolsistas do IsF, atuais e egressos do programa, interpretamos que a realização dos cursos tem sido de grande importância para os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras da UFRR. Na perspectiva do acadêmico André, que assume o uso da primeira pessoa do singular em determinadas passagens deste capítulo, por ser exclusivo dele o relato de algumas das experiências vividas, a contribuição do IsF é inegável. O referido acadêmico, enquanto professor pré-serviço (discente do curso de licenciatura em Letras-Português e Espanhol da UFRR),



afirma: “tive a oportunidade de adquirir experiência com a prática docente” [com o IsF], seja por ministrar o curso "Familiarização com o Exame Celpe-Bras" pela primeira vez no segundo semestre de 2022, seja por assumir a responsabilidade profissional de "preparar as aulas, selecionar materiais” etc.

Ao sentir a necessidade de adaptar os típicos livros didáticos de PLE em função das especificidades e do nível de proficiência dos cursistas na língua-alvo, o professor-bolsista IsF optou por buscar e "personalizar" recursos didáticos disponíveis gratuitamente na web, utilizando-os como matéria-prima para produzir seu próprio material. Portanto, na primeira aula do curso foram realizadas (1) dinâmicas de apresentação, para que docente e cursistas pudessem se conhecer melhor, e (2) atividades diagnósticas, para identificação do nível de adiantamento dos aprendizes no Português Brasileiro. Os dados coletados via atividade diagnóstica foram triangulados com outros, considerando a ementa, os objetivos e as características do curso. Consta no arquivo do catálogo do IsF, sobre o curso, as seguintes informações:

- Ementa: Familiarização com o construto do exame Celpe-Bras através da análise e prática de tarefas orais (compreensão e produção orais) e escritas (compreensão oral, compreensão e produção escritas). Desenvolvimento de estratégias de compreensão oral e escrita. Discussão dos critérios de avaliação da parte escrita e da parte oral.
- Objetivos: Familiarizar o candidato com o exame Celpe-Bras, levando-o a compreender as exigências do exame em cada uma das tarefas integradas da parte escrita e da parte oral.
- Carga-horária: 32 horas.
- Nível QCE: B1.

Na sequência, consultamos o Acervo Celpe-Bras (disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>) e, finalmente, a partir de reuniões pedagógicas do IsF, delimitamos alguns temas, conteúdos linguísticos e gêneros textuais a serem abordados. Com o aporte teórico fornecido pela obra de Marcuschi (2008) e Rojo (2021), concebemos gêneros textuais como formas mais ou menos estáveis de usos da língua(gem) em contextos sociocomunicativos específicos, organizados em certos tipos de textos (produzidos em situações específicas de comunicação), com determinados objetivos e características próprias.

Os gêneros textuais são importantes nas práticas educacionais, de forma geral, e relevantes para o ensino de língua, mais especificamente, pois permitem que os aprendizes desenvolvam habilidades de produção e compreensão de textos em diferentes contextos comunicativos, razão pela qual a perspectiva dos gêneros está subjacente à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum



Curricular (BNCC). Para os PCNs, "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998 p. 21). Na BNCC consta a sugestão do uso de novos gêneros na educação, que surgem ou se transformam na sociedade contemporânea, "como post, tweet, meme, mashup, playlist, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, tutoriais em vídeo, entre outros" (Brasil, 2021, s.p.).

Uma dúvida posta nas reuniões pedagógicas do IsF dizia respeito ao uso do conceito de "gêneros textuais" ou "gêneros discursivos", haja vista as devidas distinções teóricas. Em um primeiro momento, consideramos que, de fato, a perspectiva dos gêneros textuais tende a enfatizar o texto (oral ou escrito), mais designadamente no plano de configuração do texto e suas estruturas textuais. Por sua vez, o viés dos gêneros discursivos, que não pensa a língua como sistema abstrato, mas como atividade social humana, tende à ênfase nas condições de produção dos gêneros. Contudo, coadunamos da perspectiva de Marcuschi (2008, p. 81), que destaca não ser "interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo". Nessa linha de pensamento, consideramos tratar apenas de "gêneros", de forma ampla, ou "gêneros textuais", mais pontualmente, quando necessário, sem romper totalmente com a perspectiva teórica dos gêneros discursivos. Ademais, a partir dos debates efetivados, concordamos também que (1) certa promiscuidade teórica é bem-vinda e necessária na LA (Leffa, 2022); e (2) não é necessário enfatizar uma metalinguagem específica do suporte teórico das aulas e das atividades de ensino de PLE para os cursistas do IsF.

Os gêneros textuais selecionados para serem trabalhados no curso de "Familiarização com o Exame Celpe-Bras" não foram delimitados *a priori*; eles foram sendo selecionados de acordo com o andamento das aulas e com o acompanhamento das produções dos cursistas, sobretudo as produções escritas. Ao fim das 32 horas-aula do curso, foram trabalhados os gêneros textuais relatório, carta/e-mail, panfleto/folheto, notícia e relato pessoal, nessa ordem. A análise das produções textuais dos cursistas confirmou a aprendizagem deles referentes à forma e à função dos gêneros, sendo mais frequente eventuais desvios da norma no que concerne ao uso de crase, de preposições etc. Em outras palavras, a análise das produções textuais confirmou que os cursistas se apropriaram adequadamente daqueles gêneros em PLE, considerando suas características



e funções comunicativas. Os problemas textuais identificados, na maioria dos casos, estavam atrelados à dimensão gramatical do português.

A experiência de seleção, produção, implementação e avaliação de materiais para o ensino mediado por tais gêneros foi de grande importância na formação docente do professor-cursista, e posteriormente serviram como base para a abordagem de novos gêneros textuais em outros cursos de PLE do catálogo do IsF ofertados na UFRR.

4 (CO)PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme mencionado, ainda é necessária maior produção e difusão de materiais didáticos digitais no viés do ensino de PLE para fins específicos. Tal problemática fez com que o professor-mediador do curso "Familiarização com o Exame Celpe-Bras" precisasse trabalhar na elaboração do próprio material a ser utilizado nas aulas para apresentação dos gêneros textuais e para o devido trabalho pedagógico concernente às dimensões comunicativas do ensino comunicativo da língua: as dimensões gramatical, estratégica, discursiva e sociolinguística (Canale, 1995).

Portanto, realizamos a busca e a seleção de materiais didáticos em rede, na web, com base na perspectiva da (co-)produção (Silva *et al.*, 2017) de recursos para o ensino da língua, isto é, uma produção colaborativa, de ajuda mútua entre professores, que compartilham suas produções e recursos educacionais entre si (Okada, 2011). Embora a internet e as tecnologias digitais contemporâneas possam ser consideradas colaborativas por excelência, cabe ressaltar que, mesmo hoje, os professores de línguas podem estar “na” ou “em” rede (Costa, 2016). A diferença semântica (não muito sutil) entre um e outro tem relação com a diferença de postura assumida pelos docentes na web. Em suma, estar “na” rede tem um sentido mais individualista, de estar na rede mundial de computadores, na internet, sem necessariamente estar aberto à colaboração e ao compartilhamento de materiais e atividades pedagógicas (Costa, 2016). Por outro lado, estar “em” rede tem relação com uma concepção de mundo assumidamente mais colaborativa, uma perspectiva mais coletiva de si e do outro, no sentido de pensar e agir com base numa filosofia Ubuntu, do povo zulu, da África do Sul: “eu sou porque nós somos”. Estar “em” rede transcende o estar “na” rede (Costa, 2016, p. 25).

As buscas por recursos e atividades ocorreram principalmente via Google, o buscador mais popular da internet. O segundo website mais empregado na seleção de materiais foi o YouTube, em razão da variedade de vídeos disponíveis em seu acervo. Os



gêneros textuais selecionados para o ensino de PLE no curso de familiarização com o Celpe-Bras foram buscados em suas versões no Português Brasileiro e nas L1 (línguas maternas) dos cursistas. Isso possibilitou vislumbrar semelhanças e diferenças – linguísticas e culturais – entre os gêneros na língua primeira e na língua-alvo (no caso, o português).

No âmbito do IsF, os professores-bolsistas aceitaram compartilhar entre si todos os recursos produzidos e empregados nas aulas. Criamos, então, uma pasta compartilhada no Google Drive, onde os recursos e materiais selecionados e produzidos para o ensino de PLE (bem como para o ensino de espanhol e de inglês) ficam dispostos para toda a equipe. Professores-bolsistas do NuLi/IsF-UFRR, de cursos ministrados em anos anteriores, foram contactados e aceitaram voluntariamente disponibilizar seus materiais antigos. Inauguramos, portanto, um grande repositório de recursos compartilhados, todos eles no formato mais aberto possível, para facilitar a edição e adaptação dos materiais de acordo com as necessidades dos professores-bolsistas e dos cursistas⁸.

À medida em que os encontros aconteciam, os cursistas iam progredindo nas produções escritas, e a avaliação do professor-bolsista ia possibilitando ajustes, correções e (re-)adaptações no material utilizado e testado. Quanto às produções orais, estas permitiam um verdadeiro intercâmbio de ideias e experiências, e sinalizavam se os materiais empregados – bem como os gêneros textuais escolhidos – possibilitavam aulas em sinergia com uma perspectiva intercultural de educação linguística.

Ao longo das aulas também foi possível perceber que, embora estivessem em intercâmbio no Brasil, os aprendizes mantinham pouco contato com brasileiros. Por conseguinte, os materiais e recursos empregados no curso de "Familiarização com o Exame Celpe-Bras" assumiram importância ainda maior no referido cenário, posto que representavam muitas vezes o principal contato dos cursistas com determinados elementos da cultura brasileira. Reforçamos, então, a necessidade de constante “personalização” e adaptação dos materiais e das atividades didáticas, para que os acadêmicos não só aprendessem tais gêneros socioculturalmente situados no Brasil, mas também pudessem estabelecer comparações e conexões com as práticas linguísticas subjacentes a esses mesmos gêneros em seus países de origem e suas línguas.

⁸ Esses materiais de PLE, cabe elucidar, servem hoje como material-base para a (co)produção de conteúdos para outros cursos do catálogo do IsF, como o curso “Cine-debate em PLA: explorando aspectos culturais pela produção cinematográfica brasileira” (nível B1, de 16h), ofertado atualmente (primeiro semestre de 2023).



5 CURADORIA DIGITAL NA ATUALIDADE

Após a conclusão do curso e a avaliação das atividades realizadas, seja pelo professor-bolsista, seja pelos cursistas, lançamos um olhar em retrospectiva e conseguimos refletir de forma mais profunda sobre a experiência vivida. Esse olhar para o passado recente nos possibilitou pensar a preparação dos materiais e a implementação das atividades de ensino de PLE no curso à luz do conceito de Curadoria Digital (Araújo, 2019; Beviláqua *et al.*, 2021; Bassani; Magnus, 2021).

A Curadoria Digital é um tema em franca ascensão na LA atual. Enquanto proposta conceitual, a Curadoria Digital ainda não encontrou consenso na academia, sendo comum a proliferação de inúmeras propostas de taxonomias e modelos de práticas curatoriais. Deschaine e Sharma (2015), por exemplo, propõem um modelo de cinco princípios de Curadoria Digital, os 5 C's de curadoria, a saber: Coleção, Categorização, Crítica, Conceituação e Circulação. Outra proposta é a de Bassani e Magnus (2021), que concebem a Curadoria Digital como um conjunto de atividades como planejamento, criação e seleção para a conservação de dados e conteúdos digitais. Na proposta das autoras consta uma taxonomia composta por práticas variadas, como: pesquisar, selecionar, compreender, relacionar, remixar, materializar, dialogar, engajar, monitorar, entre outras.

Em comum, podemos pensar que todas as propostas são referentes a ações e práticas efetivadas em ambientes digitais. Nesse viés, concordamos com Beviláqua *et al.* (2021) quando afirmam que, mesmo sem conhecimento ou consciência do conceito de curadoria digital, professores lançam mão de inúmeras práticas curatoriais de busca, seleção e adaptação de materiais didático para o ensino de línguas, há décadas.

A prática do professor-bolsista IsF foi desenvolvida sobretudo com base na busca (via Google e Youtube) e na adaptação dos materiais. A busca foi norteada pela ementa do curso "Familiarização com o Exame Celpe-Bras" e pelos conteúdos previstos. A adaptação, por sua vez, foi desenvolvida principalmente considerando o nível de adiantamento na língua por parte dos cursistas e suas dificuldades específicas (como quanto ao uso de crase e conjugação de verbos no pretérito, por exemplo). Em nenhum caso os materiais localizados na web e selecionados foram utilizados sem adaptação; todos eles foram personalizados em alguma medida, considerando as aulas e os aprendizes de PLE.



Nossa percepção sobre a experiência relatada, e sobre o Programa IsF de forma geral, é positiva quanto ao fomento de práticas de Curadoria Digital. Em outras palavras, não só a formação docente do professor pré-serviço é enriquecida, mas também a comunidade geral ganha com a Curadoria Digital, posto que uma das metas necessárias na atualidade é popularizar recursos e atividades de ensino de PLE. Assim, fazemos votos de que a proposição e implementação de cursos do IsF e de ações de ensino de PLE resultem em um número cada vez maior de recursos digitais e atividades didáticas compartilhadas em portais educacionais, repositórios virtuais e bancos *online* de objetos educacionais.

6 CONCLUSÃO

O presente relato de experiência foi produzido a partir do curso "Familiarização com o Exame Celpe-Bras", ofertado no âmbito do NucLi-IsF da UFRR no segundo semestre de 2022 para estudantes africanos intercambistas. É um relato no qual destacamos principalmente a questão do uso de gêneros textuais (Marcuschi, 2008) no ensino de PLE, bem como o processo docente de busca, seleção e produção de recursos digitais para mediar o ensino e a aprendizagem de línguas no IsF. Conclui-se que tal processo, no viés da Abordagem Comunicativa (Leffa, 2016), configurou uma forma de curadoria digital na docência contemporânea.

Por todo o exposto, o IsF, para além de um espaço de formação docente e de estudo dos gêneros textuais e seu papel no ensino e na aprendizagem de línguas, mostra-se também um ambiente de maior entendimento e de autoconsciência sobre práticas curatoriais no que concerne aos recursos digitais. Vale destacar a importância de essa Curadoria Digital ser desenvolvida na perspectiva da colaboração, do compartilhamento mútuo entre os professores do IsF e a classe docente de forma geral.

Finalmente, o referido curso preparatório para o Celpe-Bras tem apresentado resultados positivos, principalmente quanto à formação docente nos cursos de licenciatura em Letras da UFRR. Conhecer os gêneros textuais, por parte de professores de línguas, e inseri-los em materiais didáticos e atividades de ensino pode contribuir tanto para o enriquecimento das aulas de PLE quanto para a difusão de materiais digitais dessa seara na web.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria Digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, K. R. *et al.* **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Editora Pontes, 2019. p. 211-239.
- BASSANI, P. B. S.; MAGNUS, E. B. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. In: SANTOS, E. O.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M. (Org.) **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.
- BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 247-268, 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF. 1998.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, s/p, v. 7, n. 2, pp. 5-12, 1986.
- COSTA, A. R. **Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re-)produção de materiais didáticos online**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; OLIVEIRA, E. 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 19-43.
- DESCHAIINE, M. E.; SHARMA, S. A. The Five Cs of Digital Curation: supporting twenty-first-century teaching and learning. **Insight: A Journal of Scholarly Teaching** (online), v. 10, n. 1, p. 19-24, set. 2015.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, V. J. Linguística Aplicada. 2022. 10 min. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wdC_H4AEunI&t=36s>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- OKADA, A. Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **E- Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1- 15, 2011.



ROJO, R. Gêneros do discurso. Verbete do Glossário CEALE. 2021. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>>. Acesso em 28 jul. 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, J.; NUNES, S.; PINTO, A.; BRAGA, M. Recursos Educacionais Abertos e Educação Básica: diálogos pertinentes via um guia de recomendações. **Anais: Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologia de Informação**, 12. Lisboa, 2017.



Artigos

TDIC NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL/BOA VISTA-RR

Marcenita Augusto Cidade

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de discutir o uso da tecnologia no processo de aprendizagem dos alunos do 4º ano com foco na disciplina de Ciências; e analisar os avanços obtidos em sala de aula durante a execução do projeto de ensino desenvolvido nas aulas de Ciências com o uso das tecnologias. As discussões aqui apresentadas conduzem a incorporação das tecnologias na escola em suas práticas pedagógicas exercidas pelos professores tendo como foco a aprendizagem do aluno. A metodologia consiste em: entrevista a professores, análise de documentos da escola e sondagem aos alunos sobre seus conhecimentos adquiridos pelo uso das TDIC no ensino da disciplina de Ciências. O estudo identifica que a inserção de temas/conteúdos no ensino de ciências com uma perspectiva de uso das tecnologias digitais disponíveis na escola, faz que o professor em sala de aula proporcione aos alunos uma aprendizagem mais produtiva, devido à aproximação com os conteúdos ensinados, sendo esse mais dinâmico e estimulador, melhorando a qualidade do ensino de Ciências no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: TDIC. Ensino de Ciências. Aprendizagem.

Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo discutir el uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 4 años con énfasis en la disciplina de ciencias; y analizar los progresos obtenidos en el aula durante la ejecución del proyecto de educación desarrollados en las clases de ciencia con el uso de las tecnologías. Los debates aquí presentados conducen a la incorporación de tecnologías en la escuela sobre sus prácticas pedagógicas ejercido por los maestros tomando como foco el aprendizaje del estudiante. En la metodología hemos utilizado la aplicación de entrevistas a los docentes, análisis de documentos de la escuela y el sondeo a los estudiantes sobre sus conocimientos adquiridos mediante el uso de TDIC en la enseñanza de las ciencias. Se concluye que el estudio identificó la inserción de temas y contenidos de la enseñanza de las ciencias, con atención a la utilización de las tecnologías digitales disponibles en la escuela, causando que el profesor en el aula se da a los alumnos un aprendizaje realizar la aproximación con el contenido enseñado, siendo esto más dinámico y estimulador, mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en la enseñanza básica.

Palabras clave: TDIC. enseñanza de las ciencias. aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Ciências com alunos dos 4º Anos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria Teresa Maciel da Silveira Melo, localizada no município de Boa Vista (RR). O uso das TDIC na educação tem atraído atenção de diversos profissionais, assim como estudos que viabilizam sua utilização no ensino e aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas. Estudos discutem algumas das principais questões atuais da presença



do computador nas aulas de Ciências (Giordan, 2005); e se a aplicação do jogo didático titulado *Água é Vida* no ensino de Ciências aos alunos do Ensino Fundamental (Pinto, 2009). Estudos como esses vislumbram a aplicação das TDIC na escola, como recursos que facilitam a aprendizagem dos alunos e prática do professor.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (doravante SMEC) tem buscado equipar as escolas com computadores, tablets, notebooks (para professores), acesso à internet etc., para auxiliar a comunidade escolar em suas atividades pedagógicas. Esses recursos objetivam fortalecer cada vez mais o ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, este artigo que tem como objetivo discutir o uso da tecnologia no processo de aprendizagem dos alunos do 4º ano na disciplina de Ciências; e analisar os avanços obtidos em sala de aula durante a execução do projeto de ensino desenvolvido nas aulas de Ciências com o uso das tecnologias. A relevância deste estudo consiste em possibilitar reflexões acerca do uso das TDIC nos processos de ensino de Ciências. Nesta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados são as entrevistas estruturadas e a análise de documentos da escola.

Na escola pesquisada, a professora utiliza as TDIC nas aulas de ciências como recurso de aprendizagem, fazendo que os alunos se sintam mais motivados e participativos, pois a inclusão desses recursos torna as aulas de ciências mais inovadoras e diferenciadas das demais disciplinas da grade curricular. A professora acredita que as tecnologias são muito importantes nas aulas de Ciências por ser um recurso facilitador de aprendizagem; e quando utilizado, melhora e estimula o conhecimento dos alunos devido à rica diversidade e possibilidade de aplicação nos conteúdos de Ciências.

Portanto, as TDIC precisam ser inseridas cada vez mais na escola, tendo elas como um recurso que proporciona a aprendizagem dos alunos com os conteúdos, sendo esse ensino mais dinâmico e estimulador, melhorando assim a qualidade do ensino dos alunos na área da disciplina de Ciências.

2 EMPREGO DAS TDIC NA ESCOLA MARIA TERESA MACIEL DA SILVEIRA MELO

A referida escola torna-se um lugar onde os alunos se sentem bem e têm mais disposição para aprender, fazer amizade, relacionar-se e explorar a diversidade de experiências que assim possibilitam seu processo de aprendizagem. A qualidade do seu ensino também é um atributo fundamental para justificar os destaques conquistados pela escola sendo premiada por duas vezes (2013 e 2014) com o “Prêmio Municipal



Referência em Gestão Escolar Prof. Delacir de Melo Lima”, iniciativa da SMEC por intermédio da Prefeitura de Boa Vista, que visa a reconhecer e valorizar, por meio de premiação, as escolas e os servidores da rede municipal que mais se destacam pela competência nas diversas dimensões de gestão e ensino por iniciativas que, comprovadamente, contribuíram para a melhoria da escola.

A escola, além do Laboratório de Informática, dispõe de Datashow, aparelho de som, TV de Led, caixas de som, assim como seus vinte e sete professores (efetivos) receberam da SMEC seus ultrabooks para realizarem seus trabalhos pedagógicos como planejamento, pesquisas, serviços administrativos, apresentação de aulas, exibições de conteúdos, e acesso à internet por Wi-Fi.

No âmbito das TDIC, cabe responder algumas indagações, como: o que são as TDIC, como as TDIC se classificam, como e por que entram no contexto escolar. Essas perguntas dão um norte para conhecer que a utilização das TDIC na escola respeita um de seus objetivos, o de facilitar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como a ação dos docentes.

Sobre essas indagações, Lima (2012, p. 02) afirma que “as TDICs assim como as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais”. A definição do autor leva a compreender que existem as TICs (as tecnologias como o rádio, o jornal, a TV, a carta etc.) e as TDICs (os aparelhos telefônicos digitais ‘smartphone’, a TV digital, os tablets, os blogs, o e-mail, os notebooks, a internet etc.).

No contexto geral, das duas comparações entre TICs e TDICs, há certas diferenças. No entanto, existe a evolução entre as tecnologias citadas, assim como a inclusão do termo ‘digital’ com o intenso avanço das tecnologias em todos os seus sentidos e utilização, tornando-a mais digital.

Diante das evoluções, ambas se tornam estímulos para o trabalho docente. Para Cannone, Robayna e Medina (2008), a utilização das tecnologias se torna um desafio ao professor, pois modificam tanto a maneira de ensinar quanto à seleção dos conteúdos e sua adequação aos meios tecnológicos.

De fato, os professores da escola têm se empenhado em aprender cada vez sobre a utilização dos recursos digitais que a escola possui, possibilitando uma aproximação das aulas com os diversos recursos tecnológicos que os alunos já conhecem ou utilizam em seu cotidiano.



Com o advento das tecnologias digitais, é impossível impedir que elas se aproximem da escola, sendo assim é necessário estabelecer (1) mudanças atitudinais dos profissionais de educação, requerendo-se uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica para que estes possam atender seus alunos e seus anseios por conhecimento atrelado ao uso das TDIC em sua vida escolar; e (2) novos caminhos para que estes profissionais tenham compromisso, competências e atitudes que os capacitem para ultrapassarem as limitações emergentes, especialmente as sociais, culturais e tecnológicas.

As TDIC se classificam como aquelas que utilizamos no dia a dia, podendo ser usadas no ensino e aprendizagem dos alunos, como computador, internet, telefone celular, calculadora, aparelho de som, TV, aparelho de DVD, data show, impressora, scanner, máquina de xerox, câmera fotográfica, tablets, filmadora, rádio, ultrabooks, notebooks, pen drive, CD, DVD etc., essas tecnologias e mídias ganham espaços no contexto da escola.

Outras tecnologias não digitais que fazem parte do processo de informação e comunicação e que ainda são pouco usadas pelas escolas e demais setores são: jornais, revistas, livros etc., que aos poucos estão ganhando a dimensão digital dada pelo alcance de um maior público informatizado.

Na escola investigada, as TDIC são utilizadas de forma a facilitar a assimilação dos conteúdos, estando presente com frequência nas aulas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Resta ao corpo docente a tarefa de fazer que os alunos se apropriem do conhecimento por meio do uso da tecnologia, assim como estarem aptos a conviver com o mundo digital dentro e fora da escola.

Nesse sentido, Tornaghi (2010, p. 51) afirma que “é necessário que o professor aprenda não apenas a operacionalizar os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, mas também a conhecer as potencialidades pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias e os modos de integrá-las ao desenvolvimento do currículo”. Os docentes, além de ter a segurança de manusear as TDIC da escola, precisam conhecer suas funções e aplicações, de forma a serem utilizadas e integradas à sua prática docente como um recurso que lhes auxilia em suas aulas.

Nessa situação, os professores do 4º ano da referida escola utilizam seus ultrabooks/notebooks pessoais, os computadores do Laboratório de Informática, e nas dificuldades buscam auxílio dos demais professores e funcionários quando necessário. Com relação ao uso das tecnologias nas aulas de Ciências, a percepção é que as mudanças



na dinâmica da sala de aula, pois as formas de ensinar os conteúdos pelos professores criam possibilidades que vislumbram aos alunos novos alcances na aprendizagem dos conteúdos.

Moraes (1995, p. 14) orienta que:

[...] o Ensino de Ciências nas séries iniciais deve procurar conservar o espírito lúdico das crianças, o que pode ser conseguido através da proposição de atividades desafiadoras e inteligentes. As experiências devem ser de tal espécie que promovam uma participação alegre e curiosa das crianças, possibilitando-lhes o prazer de fazerem descobertas pelo próprio esforço. Assim, o ensino de Ciências integrará mundo, pensamento e linguagem, possibilitando às crianças uma leitura de mundo mais consciente e ampla, ao mesmo tempo em que auxilia numa efetiva alfabetização dos alunos.

O lúdico e a integração entre pensamento e linguagem, referenciadas por Moraes (1995), são essenciais no ensino de Ciências quando pensadas com o uso das TDIC, pois elas têm essa praticidade e englobam uma série de recursos que favorecem a aprendizagem dos alunos.

O uso de qualquer recurso tecnológico se trata de um novo fazer pedagógico, para isso é necessário que o corpo docente apresente maneiras de estabelecer espaço de aprendizagem. É importante que os professores tenham consciência destes novos fazeres e que tenham a responsabilidade de assumir esses novos desafios. Nesse contexto, surge esta indagação: como e por que entram no contexto escolar?

Essa reflexão envolve o que diz Giesteira (2014, p. 40), segundo o qual “O foco da tecnologia deve recair sobre as pessoas. São elas que potencializam os recursos e que os utilizam com criatividade e sabedoria, fazendo que eles sejam fonte de autonomia e de remoção de barreiras”. Ao mencionar que a tecnologia deve recair sobre as pessoas, o autor defende que essa função incide na figura do professor como um dos principais interlocutores do ensino, tendo ele o papel de ultrapassar barreiras quando potencializa o uso das TDIC em suas aulas, tornando-as mais atrativa e dinâmica, gerando conhecimento.

Em um mundo cada vez mais globalizado, as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano. O uso das **novas tecnologias** de forma integrada ao **projeto pedagógico** da escola é, portanto, uma maneira de se aproximar desta geração informatizada e virtualizada.

Na escola investigada, as TDIC entram no contexto dos alunos iniciadas durante o planejamento das atividades pelos professores quando escolhem os recursos que servirão para o ensino dos conteúdos. Essas escolhas planejadas permitem aos docentes



novas formas de difusão do conhecimento que, utilizadas de forma inovadora, possibilitando a abertura de novos horizontes na aprendizagem no ensino de Ciências.

Algumas limitações como à falta de laboratórios de ciências, materiais específicos da disciplina e professores capacitados, persistem quanto ao ensino de Ciências nas escolas. Nesse viés, Nascimento e Silva (2005) asseveram que:

o ensino de Ciências na rede pública é bastante limitado devido à falta de recursos e a falta de capacitação de alguns professores, porém há alternativas e várias formas de se levar o conhecimento científico para a sala de aula de forma moderna e contemporânea, despertando nos alunos o interesse pela Ciência. (Nascimento, Silva, 2005, p. 02)

Há, no entanto, alternativas que vislumbram o ensino de Ciências inovador quanto ao uso das TDIC. Apesar de a evolução tecnológica ocorrer em escala exponencial e cada vez mais tomar conta do dia a dia dos alunos, o aprendizado não é mais como era antes, ou seja, os alunos são carregados de informação por todos os lados, e cada vez mais está disponível na internet de uma forma rápida e relativamente barata.

Nesse contexto, os alunos devem ser colocados em situações que os levem a pensar, refletir e entender as várias dimensões de um fenômeno (Martins, 2010); e o professor precisa propor aos alunos o ensino de Ciências com uso das tecnologias, sendo esta uma tarefa que busca ser diversificada, dinâmica e intensa, pois exige que o professor esteja, acima de tudo, aberto a mudanças em seu cotidiano de sala de aula.

3 O LIVRO DO PROGRAMA DE CIÊNCIAS DO IAB

Em 2013, a Prefeitura de Boa Vista implanta em sua rede de ensino o Programa Saber Igual, que permite a introdução de um novo método de ensino com auxílio do Instituto Alfa e Beto (IAB): um programa inovador em seu método de ensino em que cada série/ano há um material específico de acordo com o que o aluno deve aprender em Língua Portuguesa, Matemática e Ciência. Cada pacote traz livros de atividades para serem utilizados em sala de aula e cadernos de atividades para casa. Os professores recebem manuais que orientam como aplicar os conteúdos. Existe também uma capacitação para conhecer o programa, antes de cada ano letivo, com 04 horas de carga horária.

O Programa Saber Igual é utilizado diariamente pelos docentes, que seguem uma agenda bimestral detalhada com dias e horas a serem praticados e um calendário com os dias letivos da rede municipal.



Segundo as indicações do Instituto Alfa e Beto (IAB)⁹, os livros do Programa de Ciências são organizados em torno de 40 lições, divididas em quatro grandes eixos, que são: vida e ambiente; estruturas e mecanismos; matéria e energia; Terra e universo. A cada ano, o aluno estuda quatro temas de forma a desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre cada um deles. Assim, o ensino se torna progressivo e o aluno aprende a relacionar o que já sabe para avançar sobre novos tópicos.

Figura 1: Livros do IAB de Ciências do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental
(1ª Etapa)



Fonte: Site do IAB <http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina/>

Os livros do Programa de Ciências do IAB perfilam a perspectiva de Wuo (2002), segundo o qual o livro didático é um organizador de dados, um disciplinante que ordena as atividades pedagógicas podendo sugerir atividades complementares, além de:

[...] apresentar soluções variadas e estimuladoras que favoreçam uma aprendizagem mais criativa, trazendo situações do cotidiano, explicações de fenômenos interessantes, apresentação de tópicos mais avançados, resolução de problemas mais elaborados etc. (Wuo, 2002, p. 164).

As indicações e situações do cotidiano quanto aos fenômenos da natureza e da vida, mencionados por Wuo (2002), são propostas no livro do 4º Ano do Programa IAB de Ciências. Ao final de cada lição, os alunos são chamados a realizar uma experiência como parte final do processo de aprendizagem do conteúdo. As lições completam umas

⁹ Disponível em: http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina/?slug=proposta-pedagogica-3&slug_pai=programa-iab-de-ciencias-2 Acesso realizado em: 29.10.2015.

às outras, fazendo relação às temáticas que se iniciaram deste os conteúdos do 1º ano, pois se baseia em uma forma de ensino estruturado.

O Programa de Ciência do IAB tem a seguinte estrutura:

- ✓ O livro do 1º ano tem um formato diferente dos demais, pois o aluno ainda não sabe ler. O objetivo é induzir o leitor a observações e pequenos experimentos que permitam a percepção dos fundamentos do raciocínio científico.
- ✓ Os livros do 2º ao 5º ano seguem a mesma estrutura e formato: cada livro se organiza em quatro unidades e cada unidade tem dez lições. A lição final é de síntese da unidade e tem como objetivo ajudar o aluno a rever a matéria, organizar e estruturar o conhecimento adquirido e preparar-se para provas.

O Programa IAB de Ciências inclui também apoio para a implementação do programa no município, dando suporte técnico-pedagógico aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), estes dão suporte aos coordenadores pedagógicos das escolas e professores, quando necessário esclarecimento de dúvidas. Além dos livros, são realizados bimestralmente testes avaliativos sobre os conteúdos ensinados e orientação ao professor na elaboração de atividades de recuperação aos alunos.

4 O ENSINO DE CIÊNCIAS COM AS TDIC NA ESCOLA

O ensino de Ciências ao longo do século XX passa por três grandes alterações, estas foram necessárias para se chegar a um ensino mais voltado à experimentação, descoberta e ativa participação dos alunos. Para Godoy (2011), essas alterações estão classificadas da seguinte maneira:

Até a década de 1960, predominou a ênfase no ensino de conteúdos. A partir da década de 1960, predominou o modelo do ensino de Ciências como processo. Na década de 1990 e na primeira década do século XXI, o ensino de Ciências tornou-se alvo de novas preocupações, tendo em vista as novas necessidades da sociedade e do mundo produtivo (Godoy, 2011, p. 08).

Nas colocações da autora, o ensino de Ciências na década de 60 tinha ênfase na transmissão conteudista, sendo que o aluno deveria aprender fatos científicos, memorizá-los e repeti-los nos momentos de provas. Houve mais tarde uma leve mudança por conta dos programas e materiais de ensino produzidos pelos Estados Unidos que atendia somente o ensino médio e que associava o ensino de Ciências ao uso de laboratórios e aos modos da produção científica. No século XXI, surgem novas preocupações e reflexões acerca do ensino de Ciências inspiradas construtivismo, que visa ao trabalho



com projetos, laboratórios, ensino por temas atendo a área multidisciplinar (Godoy, 2011).

Chegamos ao ponto crucial desse tópico, quando o ensino construtivista procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas. Dessa forma, podemos apontar a utilização das TDIC dentro do modelo construtivista de Piaget, pois o aluno é sujeito e participa ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio.

Para os PCNs de Ciências (1998):

O ensino de ciências naturais é um espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparadas. Os alunos podem compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive. O corpo humano, também pode ser estudado e visto não como uma máquina, pois cada ser humano é único como único é seu corpo. Nessa perspectiva, a área pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos. (p. 60)

Esse ensino almejado pelos PCNs de Ciências merece uma dedicação especial do professor, pois determinados assuntos necessitam de simulações, visitas, pesquisas. E, quando a escola ou a região não possuem esses ambientes, recorrem ao acesso à internet, que possibilita janelas para outras realidades e que atendam aos conteúdos trabalhados. No entanto, necessita um olhar especial do professor, pois, às vezes, isso poderá não ocorrer da forma que ele planejou.

Para tanto, o ensino de Ciências com as TDIC na escola investigada parte do princípio das lições dos livros do Programa do IAB. Os professores planejam suas aulas em conjunto com os professores do laboratório de informática, atendendo os recursos que melhor atendem aos conteúdos das lições. Os recursos escolhidos são vídeos, site de pesquisas, atividades no Excel, Word e aplicativos baixados em sites que abordam exclusivamente a disciplina de Ciências. Esses recursos são cuidadosamente escolhidos pelo professor titular de sala em consonância com o professor do laboratório de informática.

Segundo Giordan (2005):



[...] os professores devem prestar atenção no que planejam, e trabalhar os aspectos da motivação como aliada dos conteúdos, visto que cada aluno capta melhor o conteúdo de forma diferente, ou busca caminhos mais fáceis de solucioná-los. Mas se a escola por ventura dispõe somente do Laboratório de Informática, o professor deve planejar seu uso, uma vez que o computador se difere de outros materiais de apoio ao ensino, propiciando certo grau de interatividade, na medida em que o feedback fornecido por ele pode ser programado em função da resposta do aluno. (p. 285).

Apesar das diferentes tecnologias que a escola dispõe, o laboratório de informática é um dos espaços mais usados, pois atende os alunos em duplas ou individualmente, assim como proporciona o acesso à internet ofertando interatividade entre os conteúdos dos livros a sites educativos. Contudo, aproximar os alunos a essas novas linguagens por meio das TDIC e fazer delas parte do cotidiano das escolas, é ao mesmo tempo aproximar essa geração que hoje está nos bancos das escolas e que necessita ser direcionada para essa nova metodologia de ensino usando-as para a (re-)construção do conhecimento (Almeida, 2015).

O ensino de Ciências deve ser contextualizado e envolver experiências de caráter lúdico. Nesse sentido, as TDIC atendem o que é indicado pelos autores, pois elas proporcionam interação de forma lúdica e experiências de forma digital, como ratifica Macedo (2013 apud Almeida, 2015):

[...] é da máxima importância que o ensino das ciências seja contextualizado e significativo. Além disso, a alfabetização científica deve ser possível de ser alcançada, processual e individualmente, em qualquer fase da vida de um cidadão não apenas por meio da aprendizagem das ciências na educação formal escolar, mas também por meio de experiências especificamente desenvolvidas para isso, em diferentes formatos e espaços, sempre privilegiando o caráter lúdico e agradável do aprendizado espontâneo e fortemente contextualizado. (p. 19).

Um exemplo dessa perspectiva contextualizada estão os ‘Projetos de Ensino de Ciências’, em que todos os professores da escola desenvolveram com seus alunos no 1º e 2º semestre de 2015. Uma iniciativa tomada pela Coordenação de Informática da SMEC, que sentiu a necessidade de reforçar o ensino de Ciência por meio das tecnologias disponíveis na escola, gerou 24 projetos trabalhados nas lições do Programa do IAB de Ciências que foram apresentados pelos alunos na 1ª Mostra de Projetos de Ensino realizada na escola no mês de agosto de 2015.

Os projetos tiveram participação de todos os alunos e professores, foi possível realizar experiências, visitas, pesquisas dentro e fora da escola, tendo como forte recurso o laboratório de informática com suas tecnologias. O resultado dos projetos foi a efetiva



participação dos alunos, assim como o domínio dos conteúdos abordados pelos projetos alcançando os objetivos da Mostra Científica da escola.

Dessa forma, quando se propõe ensinar Ciências, a escola faz que o aluno contribua para o seu próprio desenvolvimento científico e que seja capaz de questionar, refletir e raciocinar sobre os temas abordados pelos projetos. O objetivo, portanto, do ensino de Ciências é formar um indivíduo que saiba buscar o conhecimento e desenvolver competência e responsabilidade em suas ações perante as problemáticas que se apresentam em seu meio de vida.

5 O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AS TDIC

Ensinar e organizar situações de ensino e aprendizagem na escola é uma tarefa constante e dinâmica que parte de cada atitude do professor. A utilização das TDIC dentro da escola visa à melhoria das práticas pedagógicas sendo que os professores deveriam incorporar esses recursos de forma a facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Não só para o aluno, mas também para o professor, a aprendizagem é um processo de construção e reconstrução de saberes, sendo que ambos se tornam autores da sua própria aprendizagem. Para tanto, a escola juntamente com o seu corpo docente deve propiciar momentos que aproximem o aluno das TDIC como uma ação potencializadora de saberes que associados à prática da pesquisa escolar ajudaram não somente o aluno, mas todo o corpo docente. Nesse cenário, Almeida (2000, p. 05) diz que:

Para incorporar a TIC na escola, é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, teorias educacionais, aprendizagem do aluno, prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade.

A junção de todas as partes citadas pela autora possibilita descrever as funções das mídias que se agrega ao planejamento, sendo elas uma parte que integra os processos de ensino que leva o aluno apreender o que lhe é apresentado. As múltiplas informações advindas de uma aula, por meio de algum recurso mediático, elevam o grau de conhecimento dos alunos. Um exemplo disso tem sido o uso da internet na execução dos Projetos de Ensino de Ciências desenvolvidos pela escola no ano de 2015. Este recurso foi um fator essencial na melhoria da prática pedagógica do professor sem sair da escola.

Quando as práticas pedagógicas usam as TDIC de forma consciente e planejada, possibilitam aos alunos o desenvolvimento da autonomia, requisito fundamental para um



mundo cada vez mais disputado. Outrossim, faz-se necessário que a escola ofereça espaços de acesso às múltiplas formas de comunicação, e que a instituição e seu corpo docente ofereçam ambientes de interação que busquem a competência de refletir conceitos interligados com a formação docente.

Dessa forma, a escola cria ambientes de forma a se construir com a participação de todos. Esses espaços podem ser blogs, sites, facebook, grupo de WhatsApp, Wikipédia etc., que possibilitem aos alunos a análise, a reflexão e a organização do pensamento de forma interdisciplinar, baseado nos conteúdos curriculares da proposta pedagógica da escola.

A integração das TDIC nos processos educacionais pode e deve construir fatores de inovação na prática pedagógica que conseqüentemente melhorar a atuação do professor e a aprendizagem dos alunos. A postura da escola deve visar propiciar ações de transmissão de conhecimento voltada para a forma inovadora e colaborativa entre alunos, pais, professores e comunidade.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA - ESCOLA MUNICIPAL TERESA MACIEL DA SILVEIRA MELO

Situada na Rua Severino Caetano da Silva, 310, no Bairro Jardim Floresta cidade de Boa Vista - RR, Zona Urbana, e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), a escola está amparada pelo Decreto nº. 061 de 29 de abril de 2008 do CME/BV, e se fundamenta nos princípios de universalização da igualdade e acesso, permanência de todos os educandos, bem como, da obrigatoriedade da Educação Básica com um ensino público, gratuito e de qualidade.

Funciona nos turnos matutino (07h30 às 11h45) 1º, 2º, 3º e 4º anos e vespertino (13h30 às 17h45) 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, com a clientela de alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental com idade entre 06 e 11anos de idade, totalizando 609 alunos matriculados.

Sua estrutura física se compõe de 22 salas: 12 são destinadas à sala de aula, sendo 01 Biblioteca, 01 Laboratório de Informática, 01 Sala de Programas de Saúde na Escola e 01 sala de Reforço Escolar, além de 01 quadra poliesportiva e 01 quadra alternativa, ambas cobertas. Dispõem ainda de 06 banheiros 01 copa, 01 depósito de lixo e 01 depósito de materiais didáticos. Quanto ao quadro funcional, seus 34 professores de sala de aula são concursados na rede municipal e possuem graduação em sua área de atuação.



É ganhadora de dois prêmios municipais em Referência em Gestão Escolar, um em 2013 (2º lugar) e 2014 (1º Lugar) desenvolvido pela Prefeitura de Boa Vista e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A escola se destaca na competência e o empenho dos funcionários em desempenhar suas funções, assim como o exercício de uma gestão democrática que viabiliza o processo e oferta de um ensino e aprendizagem com qualidade aos seus alunos.

6.2 DOS SUJEITOS E OBJETOS DO ESTUDO

O presente trabalho tem um caráter exploratório e bibliográfico. Os sujeitos da pesquisa são 24 alunos e professora do 4º Ano do Ensino Fundamental (1ª etapa). Realizamos uma entrevista estruturada que, conforme Gonzaga (2005, p. 98) “segue uma padronização de questões, cujos parâmetros são pré-estabelecidos”. Um dos critérios de pesquisa é entrevistar 01 (uma) professora de turma, que participou da elaboração e execução do projeto de ensino de Ciências na escola.

A entrevista tem o seguinte roteiro de seis questões, a saber: 1) Como é realizado o planejamento das aulas de Ciências? 2) Além do livro do IAB de Ciências que é usado pelos alunos na sala de aula, os alunos usam outro tipo de material? Qual? 3) Que tecnologia é utilizada com frequência nas aulas de Ciências? 4) As tecnologias usadas nas aulas de Ciências ajudam os alunos em seu processo de aprendizagem? 5) Na realização dos Projetos de Ensino em Ciências feito pela turma, como foi a participação dos alunos? 6) Quais recursos tecnológicos digitais você utilizou para auxiliar os alunos na apropriação dos conhecimentos do projeto?

Ainda no quadro metodológico, este estudo analisa os relatórios semestrais que foram entregues aos técnicos da SMEC que descrevem os trabalhos dos professores do Laboratório de Informática; o quadro de rendimento que a coordenação pedagógica da escola realiza bimestralmente; e a análise sobre os avanços significativos quanto ao ensino de ciências com o uso das tecnologias a fim de averiguar o processo de aprendizagem no decorrer de cada bimestre.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

O trabalho com as TDIC nas aulas de Ciências na sala de aula e fora dela deve acontecer de forma investigativa proporcionando a aprendizagem dos alunos de forma natural e visando ao conhecimento espontâneo e criativo. Nisso é necessário que os alunos



se sintam motivados e estimulados em utilizar as tecnologias propostas pelo professor, desenvolvendo habilidades que decorram das atividades, assim como interação com o professor e os demais colegas de sala.

Para conhecer mais desse propósito, esta pesquisa entrevistou a professora do 4º Ano do Ensino Fundamental (1ª etapa), tendo como primeira pergunta: Como é realizado o planejamento das aulas de Ciências, cuja resposta foi: *É realizado a cada semana em conjunto com os demais professores do 4º ano. Esse planejamento contém uma Lição a ser realizada pelos alunos e no final de cada lição os alunos deve realizar uma experiência de acordo com o tema da lição.*

As ações de planejamento são acompanhadas pela coordenação pedagógica da escola no intuito de orientar a produção desse planejamento e para que este possa atender as turmas. Sendo assim, o ato de planejar é uma atividade que está dentro da educação e da própria escola, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (Padilha, 2001, p. 12).

A utilização do material do IAB de Ciências em toda a rede municipal de ensino de Boa Vista/RR, determina que os dias e as horas em que o professor deva realizar com os alunos as lições conforme agenda de acompanhamento. A respeito disso, a pergunta professora foi: Além do livro do IAB de Ciências que é usado pelos alunos na sala de aula, os alunos usam outro tipo de material? Qual?. A resposta obtida foi: *O livro do IAB é bom porque já vem tudo pronto para nós professores executarmos na sala de aula. Às vezes ele é flexível com os conteúdos. Dão sugestões de atividades e experiências em cada lição que levam o aluno a realizá-la e assim alcançar os resultados sobre a lição em estudo, como o professor pode utilizar outro material para explicar a lição, como um vídeo, uma imagem, uma pesquisa na internet etc.*

Um ponto importante para refletirmos na fala da professora diz respeito às sugestões do livro do IAB, pois elas direcionam para atividades com experiências planejadas. Assim como abrem espaço para inserir tecnologias que auxiliem os alunos em seus estudos, o que vai de acordo com os objetivos dos PCNs de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, em que são concebidos que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (Brasil, 1997, p. 39).



Na escola, não há Laboratório de Ciências ficando os alunos somente com o material impresso, isto é, os livros didáticos que estão na biblioteca da escola e os do IAB na sala de aula. Diante dessa situação, a pergunta à professora foi: quais tecnologias são utilizadas com frequência nas aulas de Ciências?

RESPOSTA: Mesmo com as indicações de experiências nas lições do livro do IAB, nós professores temos com tecnologia os computadores do laboratório de informática que auxiliam em pesquisas pela internet, na exibição de vídeos e aulas que podem ser baixadas para ajudar na execução das lições. Também é usado o ultrabooks que ganhamos e data show da escola.

Corroborando com a fala da professora na entrevista, Valente (1998) afirma que o processo de aprendizagem por meio do computador, implica a promoção da assimilação de qualquer conteúdo por parte do aluno por meio da máquina. Dessa forma, tanto a professora quanto os demais professores da escola têm utilizado esse espaço como um recurso de transferir os conteúdos do IAB de Ciências.

Mesmo sabendo da riqueza que as TDIC podem auxiliar os professores no ensino de Ciências, principalmente em pesquisas na internet, leitura de artigos, livros, vídeos e simuladores, este estudo perguntou para a professora se as tecnologias usadas nas aulas de Ciências ajudam os alunos em seu processo de aprendizagem. A resposta da professora foi esta:

Claro que sim. Quando levamos os alunos para o laboratório de informática eles já se sentem motivados para a aula. Pois já sabem o que vão fazer e onde procurar as respostas. Acredito que o simples uso do computador/internet já dá uma ajuda na aprendizagem dos alunos, pois eles recriam um novo saber que antes estava nos livros de uma forma, e usando a internet, por exemplo, eles podem ver outras formas de conhecer o assunto da lição do livro.

Perfilando com a fala da professora, Almeida (2013) destaca a importância do contato das TDIC entre o professor e alunos como uma ação rompe paradigmas da ação docente:

Alunos e professores em contato com as TDIC tornam-se investigativos e não apenas receptivos, eles encontram novas fontes de ideias que vão além dos seus próprios pensamentos, começam a observar, refletir e atribuir significados, criando suas próprias conjecturas. Ou seja, a inserção das TDIC quebra paradigmas, podendo modificar qualitativamente a qualidade do ensino, tornando as aulas mais criativas, motivadoras e dinâmicas (ALMEIDA, 2013, p. 4-5).

Esse contato entre alunos, professores e tecnologias que acabam tornando-os sujeitos pesquisadores e que resulta na melhora da qualidade de ensino nas aulas de Ciências, foi almejado pela SMEC quando resolveu trabalhar nas escolas a metodologia



de Projeto de Ensino na disciplina de Ciência. Iniciou com a capacitação dos professores dos laboratórios de informática e estes eram responsáveis de socializar em suas escolas os conhecimentos a respeito do trabalho com projetos. Houve uma relativa rejeição por parte dos professores, alegavam que o IAB não dava espaço para tal atividade. Mas, no final, todos desenvolveram seus projetos e apresentaram na *Mostra Escolar*.

A esse respeito, pergunta seguinte foi sobre participação dos alunos na realização dos Projetos de Ensino em Ciências elaborados pelas turmas. A resposta foi:

Empolgante. Os alunos se sentiram como pesquisadores. Eles escolheram a lição para desenvolver o projeto da sala. Eles escolheram a forma de apresentação dos resultados. Na minha sala, eles resolveram estudar sobre o Sistema Circulatório: o coração. E realizaram várias pesquisas, estudos, confeccionaram cartazes, panfletos. Tudo sobre o tema eles sabiam falar. Para mim, eles aprenderam pesquisando e nunca vão esquecer o que aprenderam sobre o coração.

A proposta dos Projetos de Ensino trabalhados na escola era que todos fossem desenvolvidos com a introdução das TDIC em especial o laboratório de informática com seus recursos de internet, TV etc. Diante da proposta de trabalho com os projetos, o questionamento à professora foi quais recursos tecnológicos digitais se utilizaram para auxiliar os alunos na apropriação dos conhecimentos do projeto. A docente afirma que:

Além dos computadores do laboratório de informática, usei a TV para passar vídeos sobre o coração e os cuidados para a saúde. Os alunos tiveram acesso à internet para realizarem pesquisas sobre o coração. O celular foi uma tecnologia usada para registrar por meio de fotos as atividades dos alunos no laboratório e na apresentação da atividade.

A integração das diferentes TDIC citadas pela professora em seu projeto fez que os conteúdos surgidos na pesquisa levassem os alunos a se envolver com as atividades. Para Santana e Medeiros (2012),

[...] os professores entendam como integrar o computador na sua prática pedagógica e sejam capazes de superar barreiras técnicas e pedagógicas, quando do uso das novas tecnologias como ferramentas de aprendizagem. Tais ações possibilitarão a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdos, voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno (Almeida, Medeiros, 2012, p. 07).

As palavras dos autores sintetizam o envolvimento dos alunos no decorrer dos projetos de ensino desenvolvido pela escola, pois a dinâmica usada pelos professores é chamar os alunos para participar efetivamente de tudo, ou seja, eles escolhem o tema, o problema do projeto para ser solucionado, assim como o professor tem o papel de abordar de forma integradora os conteúdos atendendo os interesses da turma. Adiante estão



algumas fotos de momentos em que os alunos com as TDIC participam dos estudos do projeto desenvolvido pela professora entrevistada.

Figura 2: Atividades do Projeto de Ensino: Sistema Circulatório “o Coração”



Fonte: Registro fotográfico da escola (ano 2015)

As duas fotos superiores mostram o uso de duas tecnologias presentes na escola (TV e computadores), as duas inferiores mostram os resultados, ou seja, a apresentação dos resultados na Mostra dos Projetos na escola, e a participação na Feira Estadual de Ciências do Estado de Roraima ano 2015.

7.2 QUADRO DE RENDIMENTO ESCOLAR EM CIÊNCIAS E RELATÓRIO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA

A cada final de bimestre, a escola realiza um levantamento de alunos que alcançaram aprovação/reprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As informações são repassadas para a Coordenação de Ensino Fundamental da SMEC em um ‘Quadro Demonstrativo de Rendimento Escolar’.

Esta pesquisa analisou os Quadros dos bimestres 1º, 2º e 3º da disciplina de Ciência, com o propósito de conhecer o rendimento no 1º e 2º bimestre, período antecedente aos trabalhos com Projetos de Ensino em Ciências, realizado no 3º bimestre.

Na turma pesquisada com 27 alunos frequentando, no 1º Bimestre, somente 01 aluno ficou reprovado, ou seja, a turma alcançou 99% de aprovação; e no 2º bimestre, a



quantidade de alunos frequentando diminuiu, pois houve transferência de 02 alunos, diminuindo de 27 para 25 alunos. A número de aprovados é de 24, havendo apenas 01 reprovação. No período da realização dos projetos de ensino, houve mais uma transferência, a turma pesquisada passou para 24 alunos, sendo que todos foram aprovados.

Durante o ano letivo, os professores do Laboratório de Informática realizam dois relatórios conforme cada semestre. Nesse ano, foram três relatórios devido aos Projetos de Ensino de Ciências desenvolvidos pela escola no 2º semestre (junho a agosto). O relatório dos Projetos de Ensino compreende as capacitações, reuniões que os professores receberam na SMEC até a realização da *Mostra dos Projetos de Ensino* feita na escola. Nele estão os 24 projetos dos professores, assim como uma avaliação escrita dos professores do laboratório de informática quanto à participação dos professores de sala no desenvolvimento dos projetos. A avaliação dada pela escola foi excelente, pois todos participaram efetivamente das atividades, assim como souberam envolver os alunos com o ensino de Ciências atrelado às tecnologias disponíveis na escola.

8 CONCLUSÃO

A inserção das TDIC nas aulas de Ciências na referida escola possibilita uma relação com os conteúdos do livro do IAB na prática pedagógica dos professores. Os resultados apresentados correspondem à análise da entrevista realizada com a professora, e das análises dos documentos da escola e da observação das aulas ocorridas durante os Projetos de Ensino de Ciências realizados pelos professores e alunos. A análise da entrevista permite refletir e conhecer o trabalho docente na escola, este como um princípio de inserir as tecnologias nos processos de ensino de Ciências.

Na observação dos recursos tecnológicos disponíveis aos professores pela escola, os mais utilizados nas aulas foram computadores, TV, vídeo, internet e celular. Quanto aos métodos, técnicas e recursos utilizados para ministrar as aulas de Ciências, há avanços na utilização das tecnologias, não se limitando apenas ao uso dos livros do IAB. Assim como o índice de aprovação dos alunos alcançou bons resultados com o trabalho com projetos tendo a participação de alunos como atores dessa transformação.

No particular, a professora entrevista acredita que as tecnologias são muito importantes nas aulas de Ciências por ser um recurso facilitador de aprendizagem, e quando utilizado, melhora e estimula o conhecimento dos alunos devido à rica diversidade e possibilidade de aplicação nos conteúdos de Ciências. Portanto, as TDIC



precisam ser inseridas cada vez mais na escola. São elas um recurso que proporciona a aprendizagem dos alunos, possibilita um ensino mais dinâmico e estimulador, e melhora a qualidade do ensino dos alunos na área da disciplina de Ciências.

Este estudo identifica a inserção de temas/conteúdos no ensino de Ciências com uma perspectiva de uso das tecnologias digitais disponíveis na escola, fazendo que o professor em sala de aula propicie aos alunos uma aprendizagem e realize a aproximação com os conteúdos ensinados.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula. Entrevista cedida para o Portal da **Revista Nova Escola** em 08/02/2014. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>> acesso em 09.11.2015.

ALMEIDA, M. E. B.. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. Texto disponível em <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/popups/m1_e2_pop_TecnologiaNaEscola.html > acesso em 09.11.15.

ALMEIDA, H. R. F. L. O Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Aula de Cálculo 1 a Distância. Texto disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/autores/almeida_ebrapem2013.pdf> Acesso em 23.11.2015.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CANNONE, G.; ROBAYNA, M. S.; MEDINA, M. M. P. O ensino da matemática e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): estudo de caso de um grupo professores de ensino fundamental, Ciclo I, em Tenerife – Espanha. **Zetetiké**, v. 16, n. 30, p. 107-138, 2008.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 101-119, 2014.

GIESTEIRA, M. Tecnologia a favor da inclusão. **Revista Pátio Ensino Médio**. Ano VI. N° 22. setembro/Novembro de 2014. Impresso no Brasil pelo Grupo A Educacional S.A.

GIORDAN, M. O computador na educação em Ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 279-304, 2005.

GONZAGA, A. M. **Contribuições para Produções Científicas**. Manaus: BK, 2005.

GODOY, M. F. **Ciências, 4º Ano**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

LIMA, E. H. M. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na prática docente. **FORPED/UFVJM** 2012. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/EduardoLima5/tdic-na-prtica-docente-i>> Acesso em 01.11.2015.



- MACEDO, M. V. Educação em Ciência e as “Novas” Tecnologias. **Revista Práxis**. Ano V, nº 9, junho de 2013.
- MARTINS, J. B. Reflexões em Torno do Papel do Educador no Contexto das Novas Tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 54, n.3, p. 1-6, 2010.
- MORAES, R. **Ciência para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.
- NASCIMENTO, I. S.; SILVA, J. B. O ensino de Ciências e sua relação com as novas tecnologias. Texto disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2005.2/o%20ensino%20de%20cincias%20e%20sua%20relao.pdf> Acesso em 12.11.2015.
- PADILHA, M. I. C. S. **Representações sociais: aspectos teórico-metodológicos**. Passo Fundo (RS): Universidade de Passo Fundo, 2001.
- PINTO, L. T. **O uso de jogos didáticos no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal pública de Duque de Caxias**. 2009. 138p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia/RJ, Rio de Janeiro.
- SANTANA, J. C.; MEDEIROS, Q. *A utilização do uso de novas tecnologias no ensino de Ciências*. UFRPE. Ano 2012. Texto disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo14.pdf> acesso em 20.11.2015.
- TORNAGHI, A. J. C. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.
- VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: representando a educação**. 2 ed. Campinas/SP: UNICAMP (NIED), 1998.
- WUO, W. O ensino de física: saber científico, livros e prática docente. In: BUENO, J. G. S. (Org). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: J. M. Editores, 2002.



Artigos

DESAFIOS NA TRADUÇÃO DE CANÇÕES – UMA ANÁLISE DA OBRA “SI HUBIERA ESTADO ALLÍ” DE JESÚS ADRIÁN ROMERO¹⁰

Rafaela dos Santos Morgade

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar os desafios de traduzir textos musicais e mantê-los com poesia, ritmo e musicalidade, através da análise de duas traduções da canção “Si Hubiera Estado Ali” de Jesús Adrian Romero, elaboradas por um músico profissional e uma tradutora. Defende-se que para a tradução canções é necessário que o profissional tenha conhecimento da língua meta e, também, habilidades musicais. São abordadas questões sobre quem pode traduzir e para que traduzir obras musicais, apresentando as definições de Tradução Literal e Tradução Adaptada.

Palavras -chave: canções, tradução literal, tradução adaptada.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar los desafíos de traducir textos musicales y mantenerlos con poesía, ritmo y musicalidad, a través del análisis de dos traducciones de la canción “Si Hubiera Estado Ali” de Jesús Adrian Romero, elaboradas por un músico profesional y una traductora. Se argumenta que para la traducción de canciones es necesario que el profesional tenga conocimientos del idioma meta y también habilidades musicales. Se abordan cuestiones sobre quién puede traducir y para qué traducir obras musicales, presentando las definiciones de Traducción Literal y Traducción Adaptada.

Palabras clave: canciones, traducción literal, traducción adaptada.

1 INTRODUÇÃO

A globalização abre caminhos para que uma canção chegue aos quatro cantos da terra, seja na versão original ou na tradução em outros idiomas, como é o recente caso da música em espanhol “Envolver” de Anitta, a qual em apenas 24 horas depois de lançada já contava com mais de 1 milhão de visualizações e rendeu a artista alguns prêmios internacionais.¹¹ Outros artistas também tiveram hits mundiais como Michel Teló com música “Ai Se Eu Te Pego”.¹² E apesar de fazer sucesso com a letra original, a tradução ou a criação de versões e releituras de obras musicais em outras línguas são muito procuradas.

Para falar sobre obras musicais, em geral, é bastante comum utilizar o termo

¹⁰ Uma adaptação do artigo apresentado para a conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Tradução de Espanhol, em 2015, à Universidade Estácio de Sá.

¹¹ Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/07/em-24-horas-clipe-de-anitta-inspirado-em-filme-ganhador-do-oscar-passa-de-1-milhao-de-visualizacoes-4804237.html> Acessado em 14/01/23

¹² Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/pop/noticia/michel-telo-celebra-marca-de-1-bilhao-de-visualizacoes-em-video-de-ai-se-eu-te-pego-g.ghml>. Acessado em 14/01/23



música para referir-se à *canção*, já que em uma linguagem coloquial não se percebe muito a diferença entre eles, entretanto, este artigo emprega o termo *canção* devido as suas especificidades. Segundo DRAE (2001) a palavra *canção* vem do latim (*cantĭo, -ōnis*) e pode ser conceituada como uma composição em verso, que se canta, ou feita com o propósito de ser cantada. Para Ferreira (2006), *canção* é uma melodia musical, geralmente curta, a qual tem obrigatoriamente uma letra ou poesia, podendo ter um ou vários intérpretes. Para o autor, tentar determinar algo mais que isso é passar a definir um tipo de *canção* e não mais o seu conceito como um todo.

Outro fato importante sobre as *canções* é que podem ser consideradas um tipo de poema. Rennó (2003) explana a antiga semelhança entre *canção* e poesia, quando no Trovadorismo os poemas possuíam melodia e eram cantados:

[...] como igualmente se sabe, também os poemas criados pelos trovadores ou menestréis eram todos cantados, a cada um correspondendo invariavelmente uma melodia. Não à toa vieram a ser chamados de “*canções*”. [...] As *canções* trovadorescas constituem efetivamente o caso mais evidente de poesia literária em ponto de convergência com a música. (Rennó, 2003, p. 30).

O mesmo autor, em *Cole Porter – Canções, versões* (1991) afirma que “A métrica a ser aplicada em versões é determinada pelo número de notas das frases melódicas.” (Rennó, 1991, p. 43). Dessa forma, tomou-se como base Calibra (2009), o qual afirma que o texto musical pode se beneficiar de instrumentos de análise literária, com as devidas ressalvas e adaptações, pois é uma forma de linguagem trabalhada para produzir um efeito estético, ainda que, nesse caso, precise do suporte da música para alcançá-lo.

É importante salientar que por se tratar de tradução de *canções*, a principal fonte de informações é a Internet. Calibra (2009) ressalta que nessa ferramenta é possível investigar dados como: nome da *canção*, intérprete, compositor, letrista, data de lançamento, gravadora e gênero, tanto para a *canção* original como para sua versão em português.

Portanto, este artigo pretende analisar os desafios do processo de tradução de uma obra musical e evidenciar as adaptações que uma *canção* sofre ao ser traduzida para outro idioma. Para esse estudo tomou-se como objeto de análise o texto musical “Si Hubiera Estado Allí”, de Jesús Adrián Romero, contido no CD *Ayer Te Vi* de 2007. O autor da obra, nasceu em Hermosillo, Sonora, no México, músico e compositor que ficou conhecido no Brasil pelo sucesso “Mi Universo” interpretado em português pelo cantor PG no álbum *Eu Sou Livre* em 2007. Como também “Te Veo” no mesmo álbum citado e



“Como La Brisa” em *A Conquista* de 2010.¹³

Este artigo faz duas comparações com a letra da obra musical, a primeira se trata da canção original e de uma tradução literal ao português, produzida por uma tradutora profissional. Na segunda, será explanada a relação entre a versão literal com uma tradução adaptada em português, feita por um músico.

As análises têm como objetivos evidenciar a dificuldade de traduzir textos musicais e mantê-los com poesia, ritmo e musicalidade; caracterizar as principais dificuldades do ato tradutório, com enfoque na tradução de textos musicais; ratificar que para produzir uma tradução é necessário mais do que o conhecimento das línguas envolvidas no ato tradutório, e por fim, contribuir com conselhos para que esse processo seja realizado de forma mais efetiva.

O trabalho está dividido em três tópicos e a conclusão. O primeiro tópico se remete a quem pode traduzir canções. Nele serão levantados questionamentos sobre o profissional indicado para a tarefa. No segundo, indaga-se sobre o porquê de traduzir letras de canções, apresentando-lhe duas possibilidades, a Tradução Literal e a Tradução Adaptada.

No terceiro tópico se apresenta os conceitos dessas duas possibilidades de tradução, bem como, a análise das produções elaboradas pelos dois colaboradores deste artigo, que serão apresentados no decorrer do estudo. A conclusão apresenta um resumo de tudo o que foi exposto ao longo do estudo, e além do mais, traz três conselhos para facilitar o processo de tradução de letras de canções.

2 QUEM PODE TRADUZIR CANÇÕES?

A semelhança do português com o espanhol dá uma falsa sensação de que a tradução entre esses dois idiomas é uma tarefa simples e fácil, contudo, a prática comprova que não o é. E apesar de suas semelhanças, são idiomas que diferem em muitos dos seus aspectos gramaticais, lexicais e semânticos, como afirma Rodriguez (2001). Unindo essas divergências à tradução de textos musicais, intensifica-se o encargo de um tradutor, já que ele tem duas tarefas e responsabilidades, a de traduzir palavras e de ser sensível a poesia que é expressa nos versos no momento de transmiti-los em uma segunda

¹³ Outra obra do compositor que se destacou foi “Aqui Estoy”. Essa, além de interpretada pelo cantor David Fantazzini, foi também escolhida como tema de seu disco intitulado por *Aqui estou eu* (2009). Mais obras tiveram suas versões em português, como “Ayer Te Vi” por Clamor pelas Nações; “No Hay Paredes” por Giselle di Mene e “Tienen Tu Color” por Arianne.



língua.

Deste modo, considerando a canção como um texto poético dotado de ritmo e musicalidade, e a complexa tarefa de traduzi-la para outro idioma e manter a fidelidade da letra e da melodia da obra original, pode-se indagar então: quem pode melhor traduzir uma canção, um músico ou um tradutor? É suficiente apenas ter o domínio do idioma alvo?

Para responder esses questionamentos, faz-se necessário o levantamento de outros, tais como: uma poesia escrita originalmente em espanhol pode ser traduzida por uma pessoa que se julga capaz de fazê-lo pelo simples fato de que residiu muitos anos em um país hispânico, e ainda conservar-se uma poesia? Um soneto, com todas as suas especificidades, escrito em português poderá ser traduzido por um estudante de Letras com habilitação em um idioma X, e ainda assim permanecer um soneto?

Difícilmente tais versões teriam êxitos porque tanto na poesia como nas canções não são apenas as palavras que precisam encontrar uma versão em outro idioma, mas também os elementos sonoros como: métrica, rima, aliteração, assonância e consonância, por citar alguns. Além disso, não se deve esquecer que a poesia também é arte, e precisa ser considerada como tal. Segundo DRAE (2001), a arte é a “virtude, disposição e habilidade para fazer algo”⁹, logo, o tradutor é também uma artista ou deve possuir algumas destrezas artísticas.

O poeta, escritor, tradutor e professor Paulo Henriques Britto na sua obra *Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia* (2002), define o conceito de correspondência em diferentes níveis, afirmando que quanto mais se generaliza maior é a perda de uma obra original. Ele também assegura que:

Na avaliação do grau de perda, porém, o nível de generalidade não é o único fator a ser levado em conta. No caso de uma tradução de letra de música, a prosódia musical pede uma correspondência quase exata entre a configuração acentual do original e a da tradução, de modo que mesmo a passagem para o segundo nível de generalidade poderá ser considerada uma perda muito grande. (Britto, 2002, p. 56).

Traduzir letras de canções e ainda deixá-las com ritmo e musicalidade requer mais do que o domínio do idioma alvo, o ideal seria que, assim como uma poesia é melhor traduzida por um poeta, ou conhecedor dessa arte, a tradução de letras de canções fosse feita por um sabedor da área musical, para que assim alcance mais êxito. Não necessariamente um estudo formal, mas no mínimo apreciação e relação com a música em geral.



Então, quem pode traduzir letras de canções para que estas não tenham grandes perdas no seu sentido original? Levando em conta os dois aspectos de uma canção, o conteúdo e musicalidade, pode-se inferir que para esse ramo da tradução, um profissional necessita ter dois conhecimentos imprescindíveis, o domínio do idioma alvo e o da arte musical.

3 PARA QUE TRADUZIR?

Franzon (2008) parte do princípio de que a canção e a música poderiam ser divididas em categorias ou propriedades. E diante dessas possíveis divisões, o autor sugere cinco possibilidades que um tradutor tem ante a tradução de uma canção, e são elas: a) não traduzir a letra; b) traduzir a letra sem levar em consideração a música; c) escrever nova letra; d) adaptar a música à tradução; e) adaptar a tradução à música.

A primeira opção é usada pelo tradutor quando, em um filme, uma peça de teatro ou até mesmo em uma canção escrita em um livro, ele julga que a obra é um tanto conhecida pelo público e que não se perde em deixá-la no original. Já na segunda possibilidade é quando o tradutor tem como foco principal o de transmitir a mensagem da canção, sem se preocupar se essa produção se encaixará na melodia da obra original. O que se encontra muito em site de letras de canções, nos quais os próprios usuários podem postar uma tradução e outros podem até corrigir a que já foi feita.

Outra possibilidade seria produzir uma nova letra para a canção original, com uma versão parcial ou totalmente independente da primeira. Isso ocorre mais em situações em que a canção original faz muito sucesso em determinado país e se torna conhecida mundialmente, como abordou Gomes (2008) ao elucidar as canções do rock 'n' roll britânico que estouraram e tiveram suas versões brasileiras através da Jovem Guarda. Outro motivo para se produzir uma nova letra, também citado pelo mesmo autor e referente à mesma época, seria quando o tradutor não tem interesse pelo conteúdo original.

A quarta opção, adaptar a música à tradução, ocorre quando o tradutor considera a mensagem e o conteúdo mais importante em si do que a melodia. E por fim, no processo inverso, o tradutor poderá adaptar a tradução à música. Essa é a estratégia mais usada quando se trata de obter uma letra para ser cantada em uma segunda língua, sem alterar a musicalidade, priorizando a melodia, o que muitas vezes leva ao tradutor a acrescentar ou retirar algo da letra original.



Para Laranjeira, é importante que o tradutor reconheça, antes de começar a traduzir, a natureza do texto a ser trabalhado, porque:

Para o tradutor de poemas, a tradução começa pela transposição de visibilidade. Um soneto deve ser traduzido por um soneto, um poema em versos livres por um poema em versos livres e assim por diante. Caso contrário, estaríamos afastando-nos da tradução rumo à recriação livre, à simples intertextualidade. A nosso ver, a tradução tem compromisso com a visibilidade do original, compromisso que admite alguma flexibilidade, é claro, mas que o tradutor deve tentar preservar (Laranjeira, 2003, p. 103).

Na tradução de textos musicais é essencial manter o formato do original, o obstante, será impossível ser-lhe fidedigno quando se objetiva a tradução para ser cantada em um segundo idioma. E como disse Mario Laranjeira na afirmação acima, o tradutor deve ter o compromisso de buscar transmitir a mensagem do original, ainda que, em algumas situações ele terá a tarefa de buscar adaptações coerentes para a nova versão. Contudo, nem sempre se consegue alcançar o sentido literal de algumas palavras e/ou expressões, principalmente quando se busca associar a tradução de textos com a questão de ritmos e rimas. Já que quando ocorrem grandes alterações na métrica, as palavras já não poderão ser cantadas sobre a mesma base musical.

Portanto, é de suma importância que aquele que se dispõe a trabalhar com um texto musical já tenha estabelecido o porquê de traduzir a canção, ou seja, qual será seu objetivo: a) não traduzir a letra; b) traduzir a letra sem levar em consideração a música; c) escrever nova letra; d) adaptar a música à tradução, ou e) adaptar a tradução à música.

4 TRADUÇÃO LITERAL x TRADUÇÃO ADAPTADA

Este trabalho enfoca-se nas alternativas B e E de Franzon (2008), traduzir a letra sem levar em consideração a música e adaptar a tradução à música; ainda que segundo o autor, elas sempre terão relação entre si. Também, para uma melhor compreensão e clareza do assunto a ser abordado utilizamos dois termos importantes para referir-se às duas opções escolhidas. Ao se considerar a fidelidade na escrita, possibilidade B, usou-se a terminação Tradução Literal (doravante TL). Já se tratando da lealdade na musicalidade, alternativa E, aplicou-se o termo Tradução Adaptada (doravante TA).

A seguir serão feitas duas análises, com o objetivo de evidenciar as dificuldades de traduzir textos musicais e mantê-los com poesia, ritmo e musicalidade e de manter a fidelidade da mensagem original.



4.1 ANÁLISE DA OBRA “SI HUBIERA ESTADO ALLI”

Para dar início a esse tópico, faremos uma breve apresentação dos dois colaboradores do presente artigo. Na TL, tem-se a Hérica Rodrigues, formada em Comunicação Social pela UFF (Universidade Federal Fluminense), com diplomas em Cambridge CPE e o DELE Superior, é professora e tradutora autônoma há mais de 20 anos, e já atuou como revisora, tradutora e copidesque do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento do Grupo Ometz/Abril Editora.

E na TA está o músico João Batista Rodrigues Cruz., licenciado em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal de Roraima, professor de Música e Artes da UFRR, professor de Música (Contrabaixo Elétrico) na EMURR (Escola de Música de Roraima); músico Profissional pela Ordem dos Músicos do Brasil: CROMB Nº 068111 com Especialidades em Contrabaixo e Saxofone e já presidiu a Produtora Artística Carruagem Viva.

A letra da canção original foi enviada para ambos os colaboradores, e lhes foi pedido que fizessem suas respectivas traduções. E para melhor compreensão do estudo feito, a seguir se apresentamos dois quadros. No primeiro será feita a análise da canção original com a TL produzida por Hérica Rodrigues. No segundo quadro, a comparação será entre a TL e a TA feita pelo músico João Batista Rodrigues Cruz. Para isso, identificamos os versos da canção com números, repetindo o mesmo dígito para os versos idênticos ao decorrer da obra musical, totalizando 18 versos divergentes.

4.1.1 Canção original x Tradução Literal

Na Tradução Literal, como já foi abordado, o tradutor tem a liberdade de transcrever em outra língua apenas as palavras da obra original, não há preocupação em manter a musicalidade e a métrica dos versos. Ainda assim, devido às diferenças entre os dois idiomas, espanhol português, a TL sofre mudanças significativas no que diz a respeito às regras gramaticais. No quadro a seguir, podemos corroborar essas adequações.



Quadro 1: Composição e Tradução Literal

VERSOS	SI HUBIERA ESTADO ALLÍ COMPOSIÇÃO DE JESÚS ADRIAN ROMERO	SE EU ESTIVESSE ALI TRADUÇÃO LITERAL POR HÉRICA RODRIGUES
1 2 3 4 5 6 1	Si hubiera estado allí, Entre la multitud, Que Tu muerte pidió, que Te crucificó. Lo tengo que admitir, Hubiera yo también clavado en esa cruz Tus manos mi Jesús, Si hubiera estado allí.	Se eu estivesse ali, Entre a multidão, Que pediu a tua morte, que te crucificou. Eu tenho que admitir, Eu também teria cravado nesta cruz, Tuas mãos, meu Jesus, Se eu estivesse ali.
7 8 9 7 10 11 8	Pensándolo más bien, también yo estaba allí, Yo fui el que Te escupió y tu costado hirió. Pensándolo más bien, Yo fui el que coronó de espinas y dolor Tu frente buen Señor, También yo estaba allí.	Pensando bem, Eu também estava ali, Fui eu quem cuspiu em ti e feriu teu flanco, Pensando bem, Fui eu quem corou de espinhos e dor A tua frente, bom Senhor, Eu também estava ali
1 12 13 4 14 15 1	Si hubiera estado allí, Al pie de aquella cruz, Oyéndote clamar, al Padre en soledad. Lo tengo que admitir, Te hubiera yo también, dejado así morir, mirándote sufrir. Si hubiera estado allí.	Se eu estivesse ali, Ao pé daquela cruz, Ouvindo-te clamar ao Pai em solidão Tenho que admitir, Eu também te deixaria morrer assim, Vendo-te sofrer. Se eu estivesse ali.
7 8 9 7 10 11	Pensándolo más bien, también yo estaba allí Yo fui el que Te escupió y Tu costado hirió. Pensándolo más bien, Yo fui el que coronó de espinas y dolor Tu frente buen Señor.	Pensando bem, Eu também estava ali, Fui eu quem cuspiu em ti e feriu teu flanco. Pensando bem, Fui eu quem corou de espinhos e dor A tua frente, bom Senhor.
7 8 16 7 17 18 8	Pensándolo más bien, también yo estaba allí, Yo fui el que te golpeó y de ti se burló Pensándolo más bien, Yo fui el que te azotó, Yo fui quien laceró tu espalda, mi Señor También yo estaba allí.	Pensando bem, Eu também estava ali, Fui eu quem te bateu e zombou de ti. Pensando bem, Fui eu quem te açoitou, Fui eu quem lacerou tuas costas, meu Senhor. Eu também estava ali.

Logo nos versos 1 e 5 na canção original, se observa uso do tempo verbal “pluscuamperfecto de subjuntivo”, cuja estrutura é SI + PLUSCUAMPERFECTO DE SUBJUNTIVO + CONDICIONAL SIMPLE ou CONDICIONAL COMPUESTO, usado nas construções condicionais que se classificam como *algo impossível*.

Quando o autor diz “Si hubiera estado allí”, está expressando o seu ardente desejo de estar no dia da crucificação de Jesus, ainda que esse fato tenha se passado há muitos anos. A tradução do verso para “Se eu estivesse ali”, no pretérito imperfeito do subjuntivo, não corresponde ao mesmo valor semântico da Língua Espanhola, já que este tempo verbal é usado para indicar dúvidas, desejos, incertezas, probabilidades e sentimentos.

No verso 7, um aspecto que caracteriza a Língua Espanhola é o uso do artigo



neutro LO como objeto direto com verbos no gerúndio. O autor utiliza “pensándolo” para outra vez fazer referência ao dia da morte de Jesus. Já no português, a tradutora optou somente por “pensando bem”, o que não traz a mente do leitor diretamente esse dia, e sim, o sentimento de “parando para pensar” eu realmente estava presente nesse acontecimento.

No verso 11, a palavra “frente” é usada em um sentido mais informal, que corresponde no português à “testa”. Ao usar “fronte”, mesmo tendo igual significado, a tradutora trouxe uma linguagem mais formal, o que também traz certo estranhamento por quem a ler nesse contexto.

Assim não há perdas de palavras ou mesmo frases na TL, o que de fato se percebe, é que em diferentes idiomas, versos que teriam uma tradução correspondente, não apresentam o mesmo valor no seu significado, na sua profundidade ou mesmo no seu contexto. E como se atentar a isso e ainda levar em conta a musicalidade da letra de uma canção é o que veremos no tópico a seguir.

4.1.2 Tradução Literal x Tradução Adaptada

Para produzir uma TA não se pode levar em conta apenas a tradução da mensagem da letra da canção, é preciso produzir uma letra que se encaixa perfeitamente na melodia, no tempo e no compasso da música. Muitas das vezes, o tradutor terá que fazer determinados ajustes, ocultar alguns pronomes e até mesmo prolongar a entonação de uma palavra ou sílaba para que a canção continue a ter musicalidade. A seguir, se apresenta o quadro com a TL e TA, e serão analisadas as principais modificações feitas pelo músico João Cruz.

Quadro 2: Tradução Literal e Tradução Adaptada

VERSOS	SE EU ESTIVESSE ALI TRADUÇÃO LITERAL POR HÉRICA RODRIGUES	SE PUDESSE ESTAR ALI TRADUÇÃO ADAPTADA POR JOÃO CRUZ
1 2 3 4 5 6 1	Se eu estivesse ali, Entre a multidão, Que pediu a tua morte, que te crucificou. Eu tenho que admitir, Eu também teria cravado nesta cruz, Tuas mãos, meu Jesus, Se eu estivesse ali.	Se pudesse estar ali, Entre a multidão, Que tua a morte pediu, que te crucificou. Eu tenho que admitir, Haveria eu também, cravado nessa cruz, Tuas mãos, meu Jesus, Se pudesse estar ali.
7 8 9 7	Pensando bem, Eu também estava ali, Fui eu quem cuspiu em ti e feriu teu flanco, Pensando bem,	Pensando muito bem Também eu estava ali, Fui eu quem te cuspiu e te cortando feriu Pensando muito bem



10 11 8	Fui eu quem corou de espinhos e dor A tua frente, bom Senhor, Eu também estava ali	E fui eu quem corou de espinhos e de dor Tua frente, bom Senhor, Também eu estava ali.
1 12 13 4 14 15 1	Se eu estivesse ali, Ao pé daquela cruz, Ouvindo-te clamar ao Pai em solidão Tenho que admitir, Eu também te deixaria morrer assim, Vendo-te sofrer. Se eu estivesse ali.	Se pudesse estar ali, Ao pé daquela cruz, Ouvindo-te clamar ao Pai em solidão. Oh, tenho que admitir, Que haveria eu também deixado assim morrer, Doravante sofrer. Se pudesse estar ali.
7 8 9 7 10 11	Pensando bem, Eu também estava ali, Fui eu quem cuspiu em ti e feriu teu flanco. Pensando bem, Fui eu quem corou de espinhos e dor A tua frente, bom Senhor.	Pensando muito bem, Também eu estava ali, Fui eu quem te cuspiu, e te cortando feriu. Pensando muito bem, E fui eu quem corou de espinhos e de dor. Tua frente, bom Senhor.
7 8 16 7 17 18 8	Pensando bem, Eu também estava ali, Fui eu quem te bateu e zombou de ti. Pensando bem, Fui eu quem te açoitou, Fui eu quem lacerou tuas costas, meu Senhor. Eu também estava ali.	Pensando muito bem, Também eu estava ali, E fui eu quem te golpeou e de te debochou. Pensando muito bem, Fui eu quem te açoitou, Fui eu quem lacerou tuas costas, meu Senhor. Também eu estava ali.

No verso 1 o músico usou o verbo “pudesse”, já a tradutora “estivesse”, e ainda que ambos transmitam a mesma mensagem e possam ser cantados sem alterar a melodia do verso, ao usar “pudesse”, o músico traz mais proximidade com o valor semântico da canção original, que demonstra seu anseio de estar no dia da morte de Jesus.

João Cruz, no verso 5, propõe a frase “Haveria eu também” que se comparada com a da tradutora “Eu também teria”, se mostra com mais musicalidade e proximidade com a obra original, somente com a mudança dos tempos verbais, (Teria por Haveria), e a inversão do pronome pessoal EU. Outra marcação no compasso e na métrica das palavras se encontra no verso 7, a primeira linha do refrão. Na TL tem-se “Pensando bem” e na TA “Pensando muito bem”, o tempo correto da obra musical se encaixa melhor na segunda opção, ainda que nenhuma delas apresente o mesmo significado da mensagem original, como já foi mencionada anteriormente.

A primeira mudança severa encontrada na comparação pretendida está no verso 9. Hérica Rodrigues usa “e feriu teu flanco”, já o músico modifica totalmente a forma e o significado quando usa “te cortando feriu”, porque para ele o mais importante é manter a melodia dos versos, ainda que para isso o sentido original das palavras venha a se perder. Essa alteração ocorre também no verso 15, com o uso do verbete “doravante” na TA.

No verso 16, há duas divergências, na TA o uso de “golpeou” no lugar de “bateu” da TL, e “debochou” da TA ao invés de “zombou” da TL. Na primeira, João Cruz manteve



a proximidade com a canção original, entretanto, na segunda apesar de escolher uma palavra que tem o significado semelhante ao original, traz um contexto mais coloquial para o termo.

Diante dos argumentos citados, é possível afirmar que a Tradução Adaptada ora se aproxima da obra original, ora se distancia totalmente, no que diz respeito à mensagem e semântica da letra da canção. Mas, de nenhuma forma, ela pode se afastar dos elementos sonoros da obra original, porque se assim o fora, ela deixaria de ser uma TA e passaria a ser considerada uma TL.

5 CONCLUSÃO

Tanto se evidenciou as dificuldades em traduzir letras de canções para uma TA, que seria natural questionar se há algum método, forma ou estratégia mais eficiente para fazê-lo. Por isso, apresentamos três conselhos para que esse processo seja menos árduo e mais eficaz. Duas delas se encontram em dois dos tópicos abordados nesse trabalho: “Quem pode traduzir canções?” e “Para que traduzir?” E a terceira, trata-se de algo que se demanda tempo e dedicação: a prática.

Ao observar a *História das traduções de canções no Brasil*, grandes nomes serão encontrados, como cita Calibra (2009), Tom Jobim, Claudio Rabello, Carlos Rennó e Augusto de Campos, peças fundamentais na Bossa Nova, mas isso não significa que é obrigatório esse mesmo grau de comprometimento profissional com a música para poder traduzir letras de canções.

Como foi abordado no tópico “Quem pode traduzir canções?”, é de suma importância que aquele que se propõe a produzir uma TA tenha afinidade com o ramo da música. Não necessariamente uma formação na área, contudo algum tipo de relação com essa arte, porque para traduzir peças musicais, faz-se necessário ter o conhecimento de elementos sonoros da canção original, tais como: métrica, rima, e musicalidade, para que obra, depois de traduzida, possa continuar a ser cantada. Assim, aquele que se propõe a traduzir canção na perspectiva de uma TA deve buscar ter proximidade com a música como um todo. Procurar o conhecimento com o esforço contínuo, visando evoluir, porque quanto maior o domínio nessa área, maior será o êxito da versão produzida.

No tópico 2, “Para que traduzir?”, encontrar-se o segundo conselho: antes de começar a traduzir a letra de uma canção, já deve ter determinado qual o foco da tradução. Essa pequena decisão, economiza tempo e trabalho e determina quem pode traduzir, já que se o propósito é o de produzir uma TL, não se faz necessário ter o domínio musical,



já que essa produção se preocupa apenas em transmitir a mensagem e o conteúdo da obra original.

E por fim, não é suficiente ter o conhecimento do idioma alvo, o domínio da arte musical e a clareza quanto ao motivo de traduzir a letra de uma canção, porque para o aperfeiçoamento dessa prática precisa-se de treinamento e exercício. Um bom tradutor estabelece para si mesmo desafios, começa com obras simples e logo vai subindo o grau de dificuldade, para que a TA da canção traduzida seja agradável para o público que a ouve, e ainda que seja uma versão de um sucesso estrangeiro, ela possa encontrar naturalidade na língua para qual foi traduzida.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, P. H. **Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia.** In: KRAUSE, G. B. *As margens da tradução.* Rio de Janeiro: FAPERJ/Caetés/UERJ, 2002. p. 54-69.
- CALIBRA, C. S. Á. **Tradução de letras de músicas: a prática de três versionistas.** Monografia de conclusão do Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução – Inglês. Juiz de Fora: Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFJF, 2009.
- DRAE, Real Academia Española. Madrid: Espasa & Calpe, 2001.
- FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula?** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FRANZON, J. Choices in song translation. In: SUSAN-SARAJEVA, S. (ed.). **The Translator: Translation and Music.** Manchester, v. 14, n. 2, 2008. p. 373- 399.
- LARANJEIRA, M. **Poética da tradução.** São Paulo: EDUSP, 2003.
- RENNÓ, C. **Cole Porter – Canções, versões.** São Paulo: Paulicéia, 1991.
- RENNÓ, C. Poesia literária e poesia de música: convergências. In: OLIVEIRA, S. R. et al. **Literatura e Música.** São Paulo: Editora Senac, Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 49-71.
- RODRÍGUEZ, A. M. **Estudemos español.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2001



Artigos

PLURILINGUISMO NA SALA DE AULA DE INGLÊS: CASO DE ALGUMAS COMUNIDADES EM MOÇAMBIQUE

Aléx Albino Siteo

Resumo: No presente artigo trago à reflexão sobre a percepção de línguas associadas a diversas culturas que se entrecruzam na sala de aula da língua inglesa. No entanto, além de trazeremos conceitos de plurilinguismo e distinguimos do translanguismo colocando em debate, suas implicações para o modo como os alunos entendem, encaram e gerem essa interferência aos todos níveis da sua gramática e consequente na sua aprendizagem no contexto moçambicano. Para sustentar o debate, privilegamos a pesquisa bibliográfica e experiência de atividade como professor da língua inglesa. O ensino de inglês em Moçambique é visto como forma de preparar o cidadão para o mundo do trabalho numa economia cada vez mais moderna e competitiva, ela é dominante. Portanto, assim como o ensino e uso de língua português, a língua inglesa também se debate com o confronto entre esta e as várias línguas de origem bantu.

Palavras-chave: Moçambique. Ensino. Plurilinguismo. Língua inglesa.

Abstract: In this article, I reflect on the perception of languages associated with distinct cultures that intersect in the English language classroom. However, we bring concepts of distinction, in addition to understanding the context of interpretation of its students, in addition to its interpretation, as an interpretation and consequent to all levels of learning in the Mozambican. To support the debate, we privilege the bibliographic research and the experience of activity as an English language teacher. The teaching of English in Mozambique is seen as a way of preparing citizens for the world of work. An increasingly modern and competitive economy is dominant. Therefore, as well as the teaching and use of the Portuguese language, the English language also struggles with the confrontation between this and the various languages of Bantu origin.

Key words: Mozambique. Teaching. Plurilingualism. English language

1 INTRODUÇÃO

Segundo Gonçalves (2010), Moçambique é um país multilíngue em que apenas 6.5% de população fala português como língua materna e 39% fala como língua segunda, levando com que o português se encontre em contacto muito estreito com outras línguas que assumem o estatuto de L1, assim criando consequências em todos níveis da sua gramática, em que certas vezes, esta pode ser adquirida em contextos informais, nomeadamente, em casa, em paralelo com a LM, sendo o português L2 como língua alternativa de comunicação familiar.

Nos estudos sobre o português de Moçambique (PM), os linguistas são unânimes em afirmar que, no português oral em Moçambique, ocorrem realizações linguísticas que são de algum modo desviantes à norma do português europeu (PE), as quais podem



resultar da transposição de estruturas linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas etc.) próprias das línguas bantu, isto é, línguas faladas no país, para o português. Portanto, isto significa que o ensino de português se torna num desafio, num contexto em que maior parte dos alunos tem outra língua materna, e que esta que é usualmente utilizada no seu quotidiano.

Por outro lado, se o português, concebido como língua oficial, nacional e de ensino, apresenta desafios no Processo de ensino e aprendizagem, a situação agudiza-se quando se trata da língua inglesa que, além de se língua estrangeira, dificilmente é usada no quotidiano dos alunos. Entretanto, tal como refere Timbane (2018), a língua inglesa tem obtido um espaço mais privilegiado no mundo, como a língua da política, das tecnologias e da economia, sobretudo devido à pressão das superpotências de língua oficial inglesa (EUA e Inglaterra). No caso de África, o autor reitera que o inglês ganha forças enquanto herança colonial, tal como ocorre com o português nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (Timbane, 2018).

Neste sentido, é justificável que o inglês, sendo uma língua global e de globalização, seja ensinada no contexto Moçambicano, como forma de permitir maior abertura para o mercado de trabalho global aos moçambicanos. Contudo, o problema que se verifica está no facto de, por um lado, os alunos terem como língua materna (LM) uma língua bantu, diferente da oficial, e, por outro, além do desafio de aprender a língua oficial, terem de aprender uma língua estrangeira. Assim, neste artigo, pretendemos discutir os desafios de ensino de língua inglesa em contextos multilíngues, caso concreto de Moçambique.

2 COMO CONCEITUAR O PLURILINGUISMO?

O termo plurilinguismo ou multilinguismo – considerando que ambos se referem a contextos que envolvem duas ou mais línguas, situação comumente denominado bilinguismo na época em que não eram reconhecidas as diferenças entre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e de duas ou mais LE. O uso do termo plurilinguismo enquanto sinónimo de ‘multilinguismo individual’ tem se popularizado na Europa. O multilinguismo pode ser horizontal, ou seja, quando está presente na sociedade como um todo sem que necessariamente todo cidadão seja plurilíngue, e pode ser vertical, isto é, encontrado em comunidades onde o contato diário com outras línguas ocorre no nível individual (Jessner, 2008). O plurilinguismo é a competência individual em múltiplas línguas e multilinguismo como o fenómeno social da coexistência de múltiplas



línguas (Neuner, 2009). A partir dessas definições, é possível começar a compreender os motivos pelos quais acolher a LM do aluno nas práticas de aprendizagem de inglês. Essa abertura para a LM faz muito sentido em Moçambique, pois nas escolas públicas o professor e todos ou quase todos os alunos falam a LM. Em outras palavras, se pensarmos na realidade do nosso país, em que oportunidades de aprender uma LE não estão acessíveis para a maior parte da população, acolher a LM dos alunos pode fazer a diferença no aumento dessas oportunidades (Grilli, 2000).

O plurilinguismo ou multilinguismo é definido como uma situação sociolinguística que se caracteriza pela convivência (harmoniosa ou conflituosa) de mais de três línguas no mesmo espaço político-administrativo. Esses fenômenos ocorrem em nível da comunidade ou de indivíduo, o que significa que mesmo numa comunidade monolíngue encontramos cidadãos plurilíngues (Timbane; Vicente, 2017). O plurilinguismo em África não é uma exceção, mas um fenômeno normal, pois quase todos os africanos falam, pelo menos, duas línguas. No entanto, alguns países, como Moçambique, optam por tornar apenas uma das línguas como oficial, como é o caso do Português.

3 PLURILINGUISMO *VERSUS* TRANSLINGUISMO

Na medida que um aluno se utiliza de recursos linguísticos disponíveis em seu repertório espacial das situações em que se encontra e de que esses recursos se constituem no tempo e no espaço em que acontece o uso dos mesmos recursos, fica clara a necessidade de um termo melhor que plurilinguismo para descrever as práticas envolvendo esse repertório. Enquanto o plurilinguismo implica a pluralidade de línguas separadas, o termo da prática translíngue, como podemos notar o prefixo trans- permite pensar a competência comunicativa para além das barreiras das línguas predefinidas, combinando diferentes recursos em interações, a fim de construir sentido, enquanto os termos multi- e plurilinguismo retratam um certo grau de separação entre línguas.

Em outras palavras, prática translíngue é a possibilidade de usar os códigos linguísticos já estabelecidos para criar novos códigos, que incluam todos os recursos verbais e não-verbais que estejam disponíveis para o falante em seu repertório espacial. Assim, a perspectiva translíngue defende que aquilo que reconhecemos como uma língua não passa de um coproduto da comunicação (Grilli, 2020).

O translinguismo em contraste com as perspectivas mono, bi- e pluri- é uma interpretação mais fluida da língua e do letramento, envolvendo ambientes multilíngues



e transnacionais, enquanto o indivíduo se move entre fronteiras reais e imaginárias. Isto é, a língua passa a existir ao emergir na comunicação, e não anteriormente a esse momento. As regras que constituem o sujeito não o determinam, pois a significação não é um ato fundador, e sim um processo regulado de repetição. Em suma, nós tornamo-nos sujeitos ao moldar-nos repetidamente em categorias predefinidas (Pennycook, 2004; Grilli, 2020). De forma análoga, línguas não são entidades cuja existência precede o uso da língua, mas produtos sedimentados de atos de identidade repetidos. Do mesmo modo, aquilo a que chamamos regras gramaticais são, basicamente, categorias de repetições observadas no discurso (Pennycook, 2004).

Portanto, na perspectiva translíngua, deveríamos abandonar a noção tradicional de línguas separadamente estruturadas, por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translinguismo, conseqüentemente, a perspectiva translíngua também rejeita o conceito de *code-switching*, nome dado ao fenômeno de alternância de código no discurso, já que a própria noção de códigos separados é rejeitada. Pensar as línguas segundo a abordagem translíngua expande o conceito de *code-switching*, ao expandir o repertório de práticas semióticas a um conjunto de recursos móveis livremente adaptáveis a situações sociolinguísticas globais e locais (GARCÍA; WEI, 2014), ou seja, a prática conhecida como *code-switching* pode ser perfeitamente repensada como prática translíngua.

Exemplos dessas práticas como traços de identidade são os chamados *code-switching* como parte constitutiva do discurso da criança bilíngua, como uma estratégia conversacional ou como importante recurso no processo de aprendizagem (PEREIRA FRITZEN, 2007). Afinal, mais importante do que aprender os elementos de um único sistema simbólico é aprender a mover-se entre línguas e negociar códigos, gêneros, registros e discursos que são encontrados no mundo real, pois aprender uma língua é adquirir competências multilíngues e multiculturais, mesmo quando o objeto de instrução é um único sistema linguístico padrão (KRAMSCH, 2012, p. 107-108).

4 SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DE MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país multilíngua, que além do português, língua oficial e de ensino, coexistem mais de 40 línguas, para além de dialetos destas mesmas línguas de origem bantu. Contudo, após a proclamação da Independência Nacional, em 1975, o país adotou o português como língua oficial, e segue a norma europeia, em detrimento das outras línguas de origem bantu. No entender de Firmino (1987), isto revela que, mesmo



com a mudança do estatuto político do país, e das novas configurações que a realidade moçambicana assumiu após a independência, a atividade linguística continuou a reger-se pela norma padrão usada em Portugal.

Por sua vez, Timbane (2018) também defende que, em Moçambique, a língua portuguesa tem sido bastante privilegiada. Aliás, o autor recorda que ela não é tida apenas como língua oficial, mas também, e sobretudo, como língua de unidade nacional, na medida em que possibilita a comunicação entre todos os moçambicanos, que, a princípio, falam diferentes línguas maternas de origem bantu. Assim, assume-se que, não fosse a língua portuguesa, não seria possível que os moçambicanos se entendessem do Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico, que criaria espaço para o regionalismo e tribalismo, portanto, uma porta para o divisionismo nacional. Neste sentido, o português funciona como um veículo necessário e importante para a coesão no seio da nação moçambicana.

Para Timbane (2018), a decisão política que determinou que o português seria a única língua oficial, deixou de lado as cerca de vinte línguas bantu (faladas pela maioria da população), passando estas a não possuírem nenhum valor de prestígio, sendo assim usadas em situações de comunicações informais e longe da elite e das oportunidades. Outra razão importante, para a escolha da língua portuguesa como língua de administração pública e de educação após a independência, tem a ver com o facto de que todo o aparelho de estado e respectivos trabalhadores funcionavam na base da língua portuguesa. Sendo assim, o Estado Moçambicano, em 1975, não se encontrava em condições económicas para criar estruturas adequadas rumo ao ensino numa língua nativa.

Por um lado, o tipo de política linguística e educacional adoptada no período colonial, que privilegiava apenas a língua portuguesa a todos os níveis; e, por outro lado, a falta de condições financeiras mínimas que permitissem o tal arranque. Portanto, economicamente, era preferível a sua continuação embora distante dos requisitos básicos para o alcance do planeamento linguístico como: Conhecimento da realidade sociolinguística: descrever a realidade linguística da comunidade e conhecer suas necessidades; Estabelecimento do alvo a ser alcançado: seleccionar políticas fundamentadas na teoria e na realidade linguística em questão; e a formulação estratégias: ações que permitirão alcançar o alvo planejado (Corbeil,1980). Contudo, segundo a autora, mesmo adoptando o Português como língua de ensino, a tarefa não foi fácil devido à ausência quase total de docentes qualificados, sobretudo pelo facto de grande parte de professores de todos os níveis (primários, secundários e universitários) de origem



portuguesa terem abandonado o país pouco tempo depois da proclamação da Independência Nacional. Deste modo, o Governo de Moçambique, de forma a permitir que a língua portuguesa continuasse a ser a língua oficial, tomou algumas medidas extraordinárias. Tais medidas consistiram no seguinte:

- Mobilização de jovens estudantes com níveis de escolaridade mais elevados para a escolarização de seus colegas de níveis escolares mais baixos, enquanto se abria a Faculdade de Educação;
- Realização de campanhas de alfabetização e educação de adultos que tiveram uma grande aderência nos primeiros anos da sua implementação.

Neste sentido, como resultado, a língua portuguesa é considerada, atualmente, como língua nacional devido ao número crescente de falantes que atinge 89%, segundo Timbane (2012) e dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2008). Outro facto importante a registar sobre a situação linguística de Moçambique é que, devido a estas características socioculturais bastante diversificadas, baseadas na coexistência de várias línguas maternas de origem bantu com a língua portuguesa, o governo moçambicano decidiu pela introdução do ensino bilíngue no sistema nacional de educação, mais concretamente nas classes iniciais do Ensino Primário, visto que a maioria dos moçambicanos tem o Português como segunda língua. Aliás, além do português, língua segunda, porém, de ensino, o sistema nacional de educação incorpora também as línguas estrangeiras, como é o caso de francês e inglês.

5 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

A avaliação objetiva do conhecimento sobre uma língua, foi constituída pelo Conselho Europeu (2001), designada o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Permite harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e, promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. Trata-se de um instrumento de avaliação na área das línguas vivas que, não só, reforça a cooperação internacional neste âmbito, que facilita o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia, comunidade esta, com que Moçambique tem fortes laços de cooperação em vários domínios. Esta cooperação vem desde o tempo da luta armada de libertação nacional e exerce-se na área académica (através de bolsas de estudo), científica, tecnológica, económica, literária entre outras. Portanto o QECR é sempre indispensável para avaliar as capacidades comunicativas dos alunos pelo facto desta ferramenta, não só,



apresentar de forma detalhada níveis que permitam identificar a competência comunicativa oral, escrita e de entendimento, mas também, pelo facto de se adequar aos objetivos do presente estudo. O QECR permite equiparação em termos de competência comunicativa entre moçambicanos aprendizes do Inglês com os europeus num escopo bastante maior. (2) O mundo globalizado em que vivemos atualmente proporciona aos moçambicanos a oportunidade de poder concorrer, querendo, em concursos internacionais sem que, no entanto, a língua seja considerada barreira para sua qualificação. Apesar de Moçambique não ser membro de QECR julgamos importante adotar a sua filosofia tendo conta a localização estratégica do país e os interesses que têm com as organizações internacionais que Moçambique é membro (Ussene, 2017). No ponto a seguir, debatemos relativamente a incorporação do inglês no Sistema Nacional de Educação (SNE).

6 O SNE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM MOÇAMBIQUE

O sistema de educação compreende o Ensino Primário (EP), Ensino Secundário Geral (ESG) e o Ensino Superior (ES). O Ensino Primário, que é igualmente ensino obrigatório, tem a duração de 7 anos e estende-se da 1^a à 7^a classes. O ESG é constituído por dois ciclos, o 1^o ciclo (ESG1), que vai desde a 8^a à 10^a classe, e o 2^o ciclo (ESG2), que corresponde à 11^a e 12^a classes. Este ciclo é igualmente designado por ensino médio ou Pré-universitário (Ussene, 2017). A Língua Inglesa é uma disciplina obrigatória no currículo escolar do sistema de ensino público moçambicano (Ussene, 2017). Tal como referimos acima, o inglês e o francês são as únicas duas línguas estrangeiras ministradas no ensino geral, sendo o inglês a língua que compreende maior número de classes, uma vez que se lecciona desde a 6^a classe até a 12^a, portanto, do terceiro ciclo Ensino Primário até o Segundo Ciclo do Secundário. Desta forma, o aluno que conclui o ESG2 terá tido uma aprendizagem do inglês durante 7 anos: dois anos no EB e cinco no ESG (USSENE, 2017). Cada aula no ESG tem a duração de 45 minutos e o aluno tem entre duas e cinco aulas semanais. Assim, tendo em conta que os 7 anos constituem um grande investimento de várias ordens, neste estudo pretendemos investigar as estratégias de ensino do inglês face às competências comunicativas (oral e escrita) dos finalistas do ESG e compará-las com as competências pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação para os graduados deste nível (Ussene, 2017).

Conforme refere o autor acima citado, o ensino de inglês como língua estrangeira em Moçambique é visto como forma de preparar o cidadão para o mundo do trabalho



numa economia cada vez mais moderna e competitiva (MEC e INDE, 2007), onde a língua inglesa é dominante. Neste contexto, é necessário que se entenda a cultura como um dos direitos mais discutidos, que cabem às minorias étnicas, sobretudo na manutenção da cultura. Por isso, neste trabalho, cultura ´deve ser vista como conjunto de todos os saberes possuídos por todos os grupos etnolinguísticos desde a organização social, o uso das línguas, a forma com a qual lidam com os processos de identidade, religião e hábitos da vida. É cada vez maior o número de ações que aproximam e possibilitam a convivência das línguas das minorias, étnicas ou não, com a língua oficial de um determinado país, no caso de Moçambique, o ensino ocorre num contexto multilíngue e multicultural, onde diferentes grupos etnolinguísticos coabitam, com maior predominância dos de origem Bantu (Santos, 2012). Portanto, assim como o ensino e uso de língua portuguesa, a língua inglesa também se debate com o confronto entre esta e as várias línguas de origem bantu.

No ensino secundário, o ensino de língua inglesa procura aprimorar o desenvolvimento de competências linguísticas como um exercício que deve estar presente em todos os momentos da vida do aluno, quer dentro da sala de aula, quer fora dela. Neste contexto, o ensino da língua inglesa no ensino secundário geral faz parte do processo de desenvolvimento de competências no aluno, orientadas para a sua realização pessoal e para a sua integração com sucesso na sociedade, a fim de poder enfrentar novas dinâmicas do sector laboral. O ensino do inglês visa, assim, o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa que compreende a aquisição e o uso real das macrocapacidades de leitura, de escrita, de compreensão e de produção oral (Ussene, 2017).

Estudar o desenvolvimento da “competência linguística e comunicativa orientada para as necessidades de emprego”, comunicação com outros e para fins académicos, como é o caso do domínio de tecnologias de informação preconizado no Plano Curricular do Ensino Secundo (PCESG), pelo graduado do Ensino Secundário Geral, constitui uma importante forma de reflexão sobre a nossa prática e de avaliação do nosso desempenho como profissionais do sector da educação em Moçambique.

7 ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

No que concerne ao ensino de língua estrangeira (LE) em geral, muitos estudos foram desenvolvidos porque se presume que a aprendizagem desta difere em larga medida com a aprendizagem da primeira língua (L1) ou da segunda língua (L2) (Littlewood, 1981; Ellis, 1985; Ellis, 1994; Widdowson, 1990). Importa referir que o que diferencia o



ensino da L2 da LE é o facto da língua alvo no primeiro contexto ser a mesma que se possa estar em contacto fora da sala de aula, contrariamente da LE.

Em relação à L1 ou língua materna, a aprendizagem desta ocorre de forma subconsciente, ou seja, trata-se de uma aquisição, de acordo com Lightbown e Spada (1999), enquanto nas subseqüentes a aprendizagem é tida como sendo de um processo meramente consciente (Ellis, 1985; Littlewood, 1981), e é esta que se considera verdadeiramente como língua aprendida. No presente estudo esta será a designação a utilizar, isto é, aquisição será referente à aprendizagem subconsciente e aprendizagem para a consciente. Contudo, é importante realçar que a natureza do estudo a ser feito (ensino de inglês como língua estrangeira) enquadra-se na aprendizagem consciente, pois, ela é desenvolvida na sala de aula onde o professor por meio de um programa previamente estabelecido tem o dever de o implementar e garantir que os objetivos preconizados sejam atingidos.

O facto de adotarmos a designação “aquisição” ou “aprendizagem” supracitada não significa de forma alguma que ela é consensual no seio dos especialistas da área. Por exemplo, Krashen (1981), considera essa distinção de absurda porque no ato de comunicação é impossível determinar se algo foi adquirido ou aprendido. Em todo o caso, Krashen admite que a língua adquirida é melhor que a aprendida na medida em que a primeira se produz espontaneamente, contrariamente da segunda que exige uma concentração.

É no âmbito da perspectiva dos objetivos a serem atingidos no currículo escolar até ao final do Ensino Secundário Geral (ESG) que o presente estudo pretende compreender não só as competências comunicativas dos graduados, as estratégias de ensino e as percepções do professor e dos alunos sobre o ensino de língua inglesa na escola secundária pública, como também a possível relação existente entre os três componentes (estratégias de ensino, percepções do professor e alunos e o desenvolvimento da competência comunicativa). Para compreender o objetivo central da aprendizagem da língua estrangeira é imprescindível que este seja analisado sob o ponto de vista comunicativo, porque é neste âmbito que é possível determinar a competência comunicativa dos aprendentes (Littlewood, 1981). Outra razão, também não menos importante, é o facto de Moçambique ter elegido como abordagem a *Communicative Language Teaching* (CLT), ou seja, Abordagem Comunicativa (AC) para o ensino de inglês como língua estrangeira (MEC e INDE, 2007, p. 45).



Independentemente destes dois fatores, Moçambique não pode estar alheio a este fenómeno porque o inglês é aprendido como língua estrangeira e desempenha um grande papel, tal como ilustra Nhavoto (1994, p.8), quando diz primeira língua. Contudo, é importante que o aluno que esteja envolvido na aprendizagem de uma L2 ou LE, tenha alguma razão para o efeito porque isso contribui para o seu sucesso. E, as razões que podem estar ligadas ao interesse pela língua estrangeira, inclui fazer parte do currículo escolar, criação de boas oportunidades de emprego, desejo de viver num país estrangeiro onde a língua é falada entre outras. Mas, segundo estudos sobre ensino de língua, admite-se que, todo aquele que realmente precisa de aprender uma língua será bem-sucedido independentemente das circunstâncias e condições de aprendizagem.

A partir da experiência que se tem sobre a aquisição da primeira língua onde esta é adquirida de forma natural, existe tendência de fazer com que L2 e a LE sejam aprendidas da mesma forma. Contudo, o facto dos aprendizes da L2 e LE não poderem estar desinibidos tal como quando se aprende a L1 e com o agravante do medo de errar, torna a aprendizagem diferente do processo da aquisição.

No que concerne à teoria de aprendizagem na abordagem comunicativa, Richards e Rodgers (1986, p.71) reconhecem que pouco foi avançado se tomarmos em consideração o que foi escrito sobre dimensões comunicativas da língua. Segundo o autor, os elementos da teoria de aprendizagem nesta abordagem podem ser escrutinados a partir de algumas práticas que se tornam princípios da abordagem comunicativa, que são:

- i. Princípio de comunicação: as atividades que envolvem comunicação real promovem aprendizagem da língua;
- ii. Princípio da tarefa: nas atividades em que a língua é usada para levar a cabo a tarefa significativa promove aprendizagem; e
- iii. Princípio significativo: linguagem que seja significativa para o aluno sustenta o processo de aprendizagem;

Consequentemente as atividades ou tarefas para a sala de aulas são selecionadas na perspectiva de quão os alunos estarão engajados em linguagem significativa e autêntica, idêntica àquela do contexto real do uso da língua-alvo. Estes princípios podem ser inferidos a partir das práticas da abordagem comunicativa e endereçam as condições necessárias para promoção da segunda língua, mas não necessariamente o processo de aquisição da língua (Richards; Rodgers, 1986, p. 72).

A competência comunicativa constitui o objetivo final do ensino de língua estrangeira a atingir por meio de envolvimento dos alunos em atividades práticas,



idênticas àquelas que ocorrem em contextos reais de uso da língua-alvo. A competência linguística é promovida de forma implícita semelhante ao que ocorre na aquisição da L1. A abordagem comunicativa identifica quatro domínios que tornam o aprendiz de L2 e LE competente comunicativo (Littlewood, 1981, p. 6):

- ✓ O aluno deve atingir o nível mais alto possível de competência linguística. Isto significa que o aluno deve desenvolver capacidades de manipular o sistema linguístico onde o usa de forma flexível e espontânea para exprimir a sua mensagem;
- ✓ O aluno deve ser capaz de distinguir a estrutura linguística que domina como parte da competência linguística com as funções comunicativas que estas expressam;
- ✓ O aluno deve desenvolver capacidades e estratégias no uso da língua para exprimir significados de forma efetiva em contextos concretos; e
- ✓ O aluno deve estar consciente sobre o significado social da estrutura gramatical, sendo capaz de usar a linguagem apropriada e evitando expressões ofensivas.

Para lograr uma aprendizagem eficaz de uma LE é importante identificar logo à partida os domínios em que o aprendente da língua pretende operar, pois, isto tem implicações profundas para o professor ao selecionar situações, finalidades, tarefas, temas e textos quer para o processo de ensino quer para o processo avaliativo (QECR, 2001). Isto porque na vida, todo o desejo de comunicar ocorre em situações específicas ditando assim a natureza do conteúdo aplicável. Apesar do número de domínios ser indeterminável, o QECR (2001) sugere que as finalidades da aprendizagem e ensino das línguas operem nos domínios privado, público, profissional e educativo. No entanto, não se exclui a possibilidade de ocorrerem mais do que um domínio em determinadas situações.

O domínio privado circunscreve-se no uso da língua no contexto familiar e de interesse pessoal e, envolve a prática de atividades individuais como leitura por prazer entre outros (Ussene, 2017). Na ótica do QECR (2001), é importante considerar ainda o contexto mental do utilizador/ aprendente da língua assim como o contexto mental dos interlocutores por se considerarem relevantes. Para o primeiro, é importante analisar a sua capacidade para observar e identificar aspetos relevantes do contexto externo de comunicação, estabelecer a relação entre as atividades comunicativas e de aprendizagem e os seus desejos, motivações e interesses e em que medida a sua experiência pode ser importante para a sua aprendizagem. As características mentais são igualmente consideradas importantes porque condicionam a comunicação. Para o segundo, o interlocutor, no evento comunicativo é-lhe exigido um contexto mental que se harmoniza



com aquele do utilizador porque uma comunicação implica uma interdependência e negociação de significado entre os intervenientes.

Dependendo do domínio ou domínios que o aprendente se propõe a atuar no futuro os autores decidem sobre os temas de comunicação onde determinados atos comunicativos se circunscrevem baseando-se necessariamente da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes em vista. Assim, cabe ao professor “distinguir entre as tarefas para os quais os aprendentes estarão preparados ou que lhes serão exigidas como utilizadores da língua e aquelas em que eles se envolvem como parte do processo de aprendizagem da língua (QECCR, 2001, p. 87).

Importa referir que para a prossecução das tarefas comunicativas, segundo QECCR (2001), os aprendentes são envolvidos em atividades comunicativas e na construção de estratégias de comunicação. As estratégias no QECCR (2001, p. 90) são vistas como forma de “ativar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exhaustiva ou mais económica, segundo os seus objetivos pessoais”. Os usos de estratégias de comunicação fazem parte do processo normal do uso da língua e que ocorre mesmo em falantes nativos pelo que, o uso delas, não pode ser encarado como incapacidade ou fraqueza dos aprendentes.

Na prossecução de tarefas e atividades para enfrentar situações comunicativas o utilizador ou aprendente de uma língua recorre a determinadas competências adquiridas nas experiências anteriores. Estas competências e aquelas que são promovidas no âmbito do processo de aprendizagem da nova língua passam a constituir as competências do aprendente ao longo do tempo. O QECCR (2001) distingue dois grandes grupos de competências: as competências gerais e as competências comunicativas em língua.

No que concerne às competências gerais, estas se referem ao conhecimento declarativo (saber), às capacidades e à competência de realização, à competência existencial e à competência de aprendizagem. Por sua vez, o conhecimento declarativo abarca o conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural, a consciência intercultural. O conhecimento do mundo para o aprendente de inglês engloba entre outros aspetos o conhecimento concreto dos países onde a língua é falada, seus aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes. O conhecimento sociocultural envolve informação sólida sobre a vida quotidiana das pessoas, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e rituais das comunidades.



Por último, a competência de aprendizagem como conhecimento declarativo constitui a “capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores” (QECR, 2001, p. 154). Esta competência ainda se subdivide em: consciência da língua e da comunicação, a consciência e as capacidades fonéticas, capacidades de estudo e as capacidades heurísticas. Através das capacidades heurísticas determina-se as capacidades de estudo que são encorajados a desenvolver assim como a criação de providências para os aprendentes se tornarem cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e uso da língua. Quanto a competência comunicativa em língua caracteriza-se pela capacidade dos utilizadores/aprendentes mobilizarem as capacidades gerais e combinar com uma competência comunicativa mais direcionada para a língua (QECR, 2001, p. 156).

No seu sentido mais restrito, a competência comunicativa tem como seus componentes as competências linguísticas, competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas. Enquanto a competência linguística lida com a estrutura ou regras da língua-alvo, a competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua (QECR, 2001, p. 169). Por sua vez, as competências pragmáticas regem-se pelos princípios de organização, estruturação e adaptação (competência discursiva), realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequência de segundo esquemas internacionais e transacionais (competência de conceção).

8 CONCLUSÃO

Diante destes domínios e tendo em conta a relevância que o inglês como língua estrangeira tem para o Moçambique é importante que percebamos até que ponto os graduados do Ensino Secundário Geral manifestam a competência comunicativa nesta língua-alvo. Com este estudo, podemos compreender os aspetos que influenciam a tomada de decisão sobre as atividades que os professores utilizam e, qual é a percepção dos alunos em relação a essas atividades e o ensino da língua inglesa em geral. Há muita necessidade de reestruturarmos o ensino de inglês no país de modo que seja possível a equiparação das qualificações e os programas de ensino desta língua.

Primeiro deve ser na própria formação de professores, que deve ser concebida por referências bibliográficas que embasam o Ensino de Línguas no Contexto de Diversidade Linguística, e deverá seguir os pressupostos da abordagem funcional para o ensino de línguas. A abordagem funcional trata a língua em seus aspectos estruturais, mas,



sobretudo, considerando seus aspectos pragmáticos. Com base na visão funcional da língua, os professores, que passarem por essa formação, poderão construir diversos materiais didáticos e técnicas para ensinar a Língua portuguesa, ou qualquer outra língua, de forma a garantir a aprendizagem proficiente por parte dos alunos.

Pois, tal como o QECR (2001) preconiza, é importante que o aluno seja capaz de acompanhar a sua evolução da proficiência na língua ao longo da vida. Desta forma, pode ser evitada a prática dos alunos do ES voltarem a estudar conteúdos do ESG. Para promoção da competência comunicativa à luz do QECR as 15 macro capacidades no espaço europeu, por exemplo, são ensinadas e avaliadas numa base de igual importância (Ussene, 2017). A aprendizagem e ensino de línguas devem ser feitos em consonância com a necessidade dos enunciados das finalidades e dos objetivos do processo serem adequados às necessidades dos próprios alunos, de forma particular, e da sociedade, de forma geral, com o intuito de atingir as competências pretendidas através do desenvolvimento das estratégias necessárias para alcançá-las.

Por isso, os enunciados das finalidades e dos objetivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, atividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/ construir para o conseguir (Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, 2001). Para uma aprendizagem integral e inclusiva de LE é necessário que as políticas educativas se mostrem atentas e receptivas às mudanças que as ações de planeamento linguístico ocasionam no espaço social, primeiramente nas escolas.

REFERÊNCIAS

- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto. Edições ASA, 2001.
- CORBEIL, J.-C. **Dans L'aménagement linguistique du Québec** (pp. 112-115). Montréal: Guérin, 1980.
- GARCÍA, Of.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GONÇALVES, R.; HAGEMEIJER, T. O português num contexto multilíngue: o caso de São Tomé e Príncipe. **Revista Científica da UEM**. Maputo. v.1, n.1, p.87-107, 2015.
- GRILLI, M. Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translanguagem. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 30-49. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4245>.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento geral da população e habitação**. Maputo: INE, 2007.

JESSNER, U. Teaching third languages: Findings, trends, and challenges. **Language teaching**, v. 41, 2008, p. 15-56.

NEUNER, G. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die “Drittssprache Deutsch.” **Deutsch als Fremdsprache**, v. 4, 1996, p. 211-217.

PENNYCOOK, A. Performativity and Language Studies. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, v. 1, n. 1, 2004, p. 1-19.

PEREIRA FRITZEN, M. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. **Pandaemonium Germanicum**, v. 11, 2007, p. 125-156.

SANTOS, A. S. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua portuguesa no contexto da diversidade linguística**. 2012. Tese (Doutora em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga**, v.1, n.1, p. 39-57, jan./jun. 2017.

USSENE, S. I. **Ensino de inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique: entre as percepções e as práticas**, 2017. Tese (Doutor em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.



SOBRE OS ORGANIZADORES

ELIABE DOS SANTOS PROCÓPIO

Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando no Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Filologia Hispânica pelo *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC, Espanha). Realizou estágio pós-doutoral no PPGL/UFS. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR) e é vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima - NEPSol-RR (UFRR). Tem interesse nas áreas de português de Roraima (história social, edição de fontes documentais, léxico e variação linguística) e história do contato linguístico entre português e espanhol. E-mail: eliabeprocopio@yahoo.com.br.

FABRICIO PAIVA MOTA

Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando no Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Professor da Universidade Federal de Roraima, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestre em Letras pelo PPGL-UFRR. Realizou estágio de pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC). Coordenador Nacional de Língua Espanhola da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF). Tradutor e intérprete português-espanhol-português da 1ª Instância da Justiça Federal de Roraima (JF/RR) e da Junta Comercial de Roraima (JUCERR). Pesquisador do Laboratório de Humanidades Digitais e Documentação Terminológica (LADOC, UFS). Áreas de interesse: sociolinguística, contato linguístico, língua espanhola, português como língua estrangeira, ensino de línguas. E-mail: fabricao@yahoo.com.br.

ALAN RICARDO COSTA

Professor Adjunto nos cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenador do Laboratório Imprimatur (LABIM) na UFRR. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFRR e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do GITEA: Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (UFSM/CNPq). Tem interesse nas áreas de Linguística Aplicada, letramentos e ensino de línguas mediado por tecnologias. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

MARCUS VINÍCIUS DA SILVA

Professor Efetivo da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR). Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa, com foco em Análise do Discurso (AD), pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciado em Letras (Português-Espanhol) pela UFF. Realizou intercâmbio na Universidad de Salamanca (USAL, Espanha, 2014). Áreas de interesse: Linguística Aplicada, sociolinguística educacional, AD de linha francesa (com ênfase em Michel Pêcheux e Michel Foucault), políticas de ensino de línguas e português como língua estrangeira/adicional/acolhimento. E-mail: marcus.silva@ufr.br.



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ALÉX ALBINO SITOE

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR), área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional, linha de pesquisa: Língua e Cultura Regional. Natural de Moçambique, onde atua como professor de língua inglesa. Áreas de interesse: contato linguístico entre português e changana em Moçambique, estudos linguísticos, ensino de línguas. E-mail: alexsitoecharlady1@gmail.com.

ANDRÉ LUIZ COSTA DE SOUZA

Acadêmico do curso de licenciatura em Letras - Português e Espanhol, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atua como professor-bolsista no Idioma sem Fronteiras (Nucli/IsF-UFRR) desde 2022. Tem interesse nas áreas de estudos linguísticos, Linguística Aplicada, ensino de línguas para fins específicos e Português como Língua Adicional (PLA). E-mail: alcdesouza@gmail.com.

ANDRÉ QUEIROZ CAREPA

Acadêmico do curso de graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Desenvolveu o projeto de pesquisa "Outros olhares sobre a Amazônia na obra de Milton Hatoum", entre 2019 e 2020. Áreas de interesse: psicologia, com enfoque em psicanálise, literatura, crítica literária, psicanálise e tradução do inglês para o português. E-mail: anqcarepa@gmail.com.

BEATRIZ FLÔR BELA DE SOUSA SOARES

Acadêmica do curso de graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: sousasoaresbeatriz@gmail.com.

CARLOS GUTEMBERG SILVA MENDES

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela UFRR. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Graduado em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN). Professor na rede municipal e estadual de ensino de Boa Vista-RR. E-mail: profcarlogutemberg@gmail.com.

CLEDEMAR FÉLIX DA SILVA JÚNIOR

Professor Efetivo de Língua Portuguesa do Estado de Roraima. Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Licenciatura em Letras - Português e Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tem interesse nas áreas de Linguística Cognitiva, Educação Inclusiva e Formação Docente. E-mail: cledeмар.felix2231@gmail.com.

ELIANE DE JESUS LEITE ALVES

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduada em Letras – Português e Inglês pela UFRR. Durante a graduação, participou ativamente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre julho de 2011 e junho de 2014. Foi professora seletivada do estado de Roraima entre 2015 e 2018. Atualmente, é professora no Sesc-RR desde julho de 2019. E-mail: elyroland@hotmail.com.



GEÓRGIA GOMES SETÚBAL

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Saúde Pública, também pela UFC. Acadêmica de graduação do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Foi bolsista do projeto de pesquisa “Avaliação de materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira”. E-mail: setubalgeorgia@gmail.com.

JOÃO BATISTA MARCELINO DOS SANTOS

Intérprete de Libras na Universidade Estadual de Roraima (UERR) e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Laboratório de Pesquisas em Línguas de Sinais e Oraís - LaPLOS. E-mail: jsantoslibras@gmail.com.

LUZINETH RODRIGUES MARTINS

Professora adjunta dos cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciência da Educação Superior pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, de Cuba. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em Letras pela UFRR. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima (NEPSol-RR) e atua nos temas: práticas docentes, sociolinguística e formação de professores. E-mail: luzineth.martins@ufr.br.

MARCENITA AUGUSTO CIDADE

Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialista em Psicossociologia das Relações Afro-Brasileiras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Educação na Cultura Digital, também pela UFRR. Tem experiência na área de Pedagogia, professora do Ensino Fundamental. Atuou como Coordenadora do Programa Saúde na Escola - PSE (em 2010 e 2011). E-mail: marcenita@hotmail.com.

PATRÍCIA LIMA PANTOJA

Professora efetiva de Língua Portuguesa e Espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR). Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Espanhola pelo Centro Universitário (UNIABEU). Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tem interesse na área de Linguística, sobretudo em Sociolinguística e Estudos do Léxico. E-mail: patricialimads7@gmail.com.

RAFAELA DOS SANTOS MORGAGE

Professora efetiva do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Mestranda do Curso de Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Tradução Português-Espanhol pela Universidade Estácio de Sá. Licenciada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Diretora do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Roraima (IFRR) campus Boa Vista Zona Oeste. Tem interesse na área da Sociolinguística. E-mail: rafaela.morgade@ifrr.edu.br.

ROSINEIDE LIMA GONÇALVES

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Licenciada em Letras habilitação Português-Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tem interesse em Filologia, Estudos de Gênero, Sociolinguística e nas Línguas Espanhola e Portuguesa. E-mail: rosineide.portela@hotmail.com.



SOELANIA JOSELEN SÁ DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR). Especialista em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduada em Letras-Espanhol e Literaturas Hispânicas pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). E-mail: soelania@hotmail.com.

ZAARIAT ALETHES BINDÁ DA SILVA

Acadêmica do curso de graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: zaariatsilva@gmail.com.



