

Aquarela de Práticas Pedagógicas Multiexperienciais de Ensino de Linguagens na Escola Básica



ORGANIZADORES

Marcelo Vieira da Nóbrega
Manassés Morais Xavier



Universidade Estadual da Paraíba
Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*
Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Marcelo Vieira da Nóbrega
Manassés Morais Xavier
(Organizadores)

Aquarela de Práticas Pedagógicas Multiexperienciais de Ensino de Linguagens na Escola Básica



Campina Grande - PB
2025



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Editorial

Eli Brandão da Silva

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

A656 Aquarela de práticas pedagógicas multiexperienciais de ensino de linguagens na Escola Básica [recurso eletrônico] / organização de Marcelo Vieira da Nóbrega e Manassés Morais Xavier ; prefácio de Manassés Morais Xavier. – Campina Grande : EDUEPB, 2025.
184 p. : il. color. ; 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5221-109-5 (Impresso)

ISBN: 978-65-5221-106-4 (3.337 KB - PDF)

ISBN: 978-65-5221-108-8 (7.256 KB - Epub)

1. Práticas de Ensino. 2. Formação Docente. 3. Formação Continuada. 4. Educação Básica. 5. Ensino-Aprendizagem. I. Nóbrega, Marcelo Vieira da. II. Xavier, Manassés Morais. III. Título.

21. ed. CDD 378.125

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AQUARELA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 9

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

UM OLHAR PARA O ENSINO DE ORALIDADE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM ESCOLAS DA PARAÍBA E DE PERNAMBUCO, 15

Daniely Oliveira da Silva

Maria do Socorro Oliveira dos Santos

Marcelo Vieira da Nóbrega

HETEROTOPIAS DA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE O CORPO NA SALA DE AULA À LUZ DE FOUCAULT, 30

Whoshington de Lima Domingos

Marcelo Vieira da Nóbrega

A INSERÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR, NOS ANOS INICIAIS, EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL, 44

Yasmin Oliveira Souza

Ingedy Delana Pereira de Oliveira

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Marcelo Vieira da Nóbrega

MEMES COMO ALTERNATIVA VIÁVEL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E PARA O LETRAMENTO DIGITAL, 58

Miebt Oliveira de Araujo

Marcelo Vieira da Nóbrega

UM OLHAR PARA A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO, 70

*Polyana Santos Cavalcante**

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas

Marcelo Vieira da Nóbrega

Juscelino Francisco do Nascimento

MEMÓRIAS ANCESTRAIS: NARRATIVAS AFRO-AMERÍNDIAS NAS NOVENAS DE TERNO EM AROEIRAS-PB, 84

Maria Auberlane do Nascimento Lima

Patrícia Cristina de Aragão

Marcelo Vieira da Nobrega

ENTRE A MEMÓRIA E A PALAVRA: O DILEMA EM NARRADORES DE JAVÉ, 98

Tuany Roberta Queiroz

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Marcelo Vieira da Nóbrega

OS MONSTROS DE FRANKENSTEIN E POBRES CRIATURAS, 110

Jaqueline Antero Santos¹

Linduarte Pereira Rodrigues²

Marcelo Vieira da Nóbrega³

ORALIDADE E LETRAMENTO: O PAPEL DO GÊNERO ORAL SEMINÁRIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA, 120

Daniel Guedes Soares

Marcelo Vieira da Nóbrega

**POVOS CIGANOS E O LETRAMENTO RACIAL:
PERSPECTIVAS PARA PENSAR ANTIRRACISMO NA
ESCOLA, 137**

Maricelia Miguel de Araújo Marinho

Patrícia Cristina de Aragão

Marcelo Vieira da Nóbrega

**UM OLHAR PARA O AGIR DOCENTE DA PROFESSORA
MUITO MALUQUINHA À LUZ DA BNCC, 153**

Renaly Ferreira Rocha

Marcelo Vieira da Nóbrega

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TEORIAS E PRÁTICAS, 164**

Marciana da Silva Milânez

Marcelo Vieira da Nóbrega

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AQUARELA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Prof. Dr. Manassés Morais Xavier
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)*

FORMAR PROFESSORES: UM DESAFIO CONSTANTE E NECESSÁRIO À PROMOÇÃO de uma sociedade cada vez mais solidária, crítica e reflexiva. Desafio que exige amadurecimento profissional e humano; que indíca responsabilidade e responsividade; que requer planejamento, ação e autorreflexão; que promove construção de conhecimentos advindos de diferentes dimensões – individuais, coletivas, técnicas, experienciais, dentre outras; que oportuniza práticas de empatia; enfim, formar é um verbo transitivo que convoca à semântica da participação, do engajamento.

Esse é um compromisso sério. Nessa conjuntura, um dado importante é investir em esforços que se dediquem a um olhar específico para quem forma. Como cuidar de quem forma? Como ajudá-lo com suportes teórico, metodológico e humano? Partimos da concepção de que a universidade, enquanto instância social de formação profissional em nível de graduação e de pós-graduação, é uma agência que mobiliza ações em prol da formação. No nosso caso em específico, da formação de professores, seja ela em contexto inicial (na graduação) ou em contexto de formação continuada (na pós-graduação e ou cursos de aperfeiçoamento).

Logo, o papel da universidade é se envolver com práticas que se amparem no efeito de, verdadeiramente, formar seus estudantes de maneira mais reflexiva possível, atendida com as demandas contemporâneas que, sob uma perspectiva decolonial, leem a sociedade de ontem,

de hoje e de amanhã em uma sintonia aberta à pluralidade de vozes, à diversidade de ser e de estar no e com o mundo.

É sob essa contextualização que situamos o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB). Uma iniciativa acadêmica que se ergue a partir de dois grandes objetivos¹: 1) formar educadores capazes de contribuir para as mudanças no processo de letramento e utilização de tecnologias digitais numa perspectiva crítica, bem como contribuir para a qualidade da Educação Básica na região; e 2) formar o profissional capaz de articular a universidade e o sistema de ensino, com vistas à deflagração de ações voltadas ao aperfeiçoamento da leitura, produção de texto e atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Como vemos, um programa de pós-graduação que adere a uma vertente formativa de incentivo à construção identitária de um professor da Educação Básica hiperconectado com as exigências técnicas, sociais e humanas que atravessam a sociedade do século XXI. Um programa que investe na formação continuada de professores com práticas de linguagem que gerenciam a constituição do ser professor cada vez mais crítico e reflexivo, de natureza dialógica e emancipatória.

Como exemplo do alcance desse nível compromissado do PPGFP/UEPB com os formadores da Educação Básica, temos os registros escritos do componente curricular Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos, ministrado, no período letivo 2024.1, pelo Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega. Tais registros estão compilados na obra intitulada **AQUARELA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIEXPERIENCIAIS DE ENSINO DE LINGUAGENS NA ESCOLA BÁSICA**: material bibliográfico honrosamente organizado pelo Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega, da Universidade Estadual da Paraíba, e por mim, Prof. Dr. Manassés Morais Xavier, da Universidade Federal de Campina Grande.

A obra é composta por doze capítulos que narram experiências vivenciadas por mestrandos do PPGFP/UEPB e seus orientadores. Textos que com excelência produzem conhecimentos especializados, a partir de campos teórico-metodológicos diversificados e condizentes com as propostas que tematizam a sala de aula como um ecossistema

1 Disponível em <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/objetivos/> Acesso em 05 de abril de 2025.

comunicativo agregador de fomento à pesquisa e à construção de sentidos historicamente situados.

O texto “Heterotopias da sala de aula: um estudo sobre o corpo na sala de aula à luz de Foucault”, assinado por Whoshington de Lima Domingos, Elaine Melo de Brito Costa e Marcelo Vieira da Nóbrega, sob a concepção de corpo enquanto fonte de construção de conhecimento, publiciza experiências de interações no contexto do ensino médio com discussões sobre corpo e corporeidade. Tais experiências rompem barreiras didáticas, afastando-se de práticas pedagógicas tradicionais e aproximando-se de práticas pedagógicas inclusivas e cada vez mais sensíveis.

“Um olhar para a abordagem dos gêneros textuais orais no Livro Didático de Língua Portuguesa para o Novo Ensino Médio”, de Polyana Santos Cavalcante, Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas, Marcelo Vieira da Nóbrega e Juscelino Francisco do Nascimento, apresenta uma discussão que eleva a oralidade como uma prática de linguagem situada e lida tendo como referência a abordagem do Livro Didático de Língua Portuguesa em sintonia com as demandas do Novo Ensino Médio.

Yasmin Oliveira Souza, Ingledy Delana Pereira de Oliveira, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves e Marcelo Vieira da Nóbrega assinam o manuscrito intitulado “A inserção da extensão universitária na formação do leitor, nos anos iniciais, em tempos de pandemia: uma perspectiva histórico-cultural”. O capítulo destaca a importância da leitura nos anos iniciais da Educação Básica e enaltece a relevância de práticas extensionistas. O estudo baseia-se nos contributos da perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky. Acento especial sinalizamos neste capítulo por registrar modos de atuação nas práticas educacionais de alfabetização via ensino remoto emergencial durante a pandemia por COVID-19.

Com o título “Memórias ancestrais: narrativas afro-ameríndias nas novenas de terno em Aroeiras-PB”, Maria Auberlane do Nascimento Lima, Patrícia Cristina de Aragão e Marcelo Vieira da Nóbrega marcam e demarcam suas contribuições à obra em apreço. O texto apresenta a concepção das novenas de terno como manifestações centenárias que estampam a construção cultural do município paraibano de Aroeiras, sobretudo, através das mulheres rezadeiras e de grupos de tocadores. À luz de uma perspectiva decolonial, o trabalho acentua a eficácia da

produção de um documentário pedagógico elaborado conjuntamente com estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais.

“Entre a memória e a palavra: o dilema em Narradores de Javé”, de Tuany Roberta Queiroz, Robéria Nádia Araújo Nascimento e Marcelo Vieira da Nóbrega, é um capítulo que articula o papel da oralidade na construção da memória de um povo, de uma cultura. Resistência e preservação da identidade cultural é uma constante no escrito acadêmico em apresentação.

“Os Monstros de Frankenstein e Pobres Criaturas”, de Jaqueline Antero Santos, Linduarte Pereira Rodrigues e Marcelo Vieira da Nóbrega, é um capítulo que evidencia a ficção científica a partir de linguagens artísticas como a literatura, o cinema, o teatro, a música, dentre outras. A adaptação para o cinema é o que está no cerne dos objetivos dos autores neste texto da obra **AQUARELA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIEXPERIENCIAIS DE ENSINO DE LINGUAGENS NA ESCOLA BÁSICA**.

Maricelia Miguel de Araújo Marinho, Patrícia Cristina de Aragão e Marcelo Vieira da Nóbrega estão na autoria do capítulo “Povos ciganos e o letramento racial: perspectivas para pensar antirracismo na escola”. O trabalho envolve uma discussão contemporânea a respeito das relações étnico-raciais na educação. Tendo como uso pedagógico do gênero textual história em quadrinhos, a experiência didática narrada objetivou incentivar o letramento racial no combate ao racismo sobre os povos ciganos no espaço escolar.

Renaly Ferreira Rocha e Marcelo Vieira da Nóbrega oferecem à obra em apresentação o capítulo “Um olhar para o agir docente da Professora Muito Maluquinha à luz da BNCC”. Vinculado à pesquisa bibliográfica, o trabalho tematiza sobre a função mediadora do professor no contexto da sala de aula, de modo específico, no âmbito da formação de leitores críticos e autônomos: orientação que encontra respaldo no discurso parametrizador da BNCC.

“Memes como alternativa viável para o ensino de História e para o letramento digital”, de Miebt Oliveira de Araujo e Marcelo Vieira da Nóbrega, também está compilado entre os doze capítulos organizados nesta obra. O estudo atrela o ensino de História na Educação Básica às inovações tecnológicas e aos modos de interação social permeados

pelo letramento digital. Os autores leem o gênero meme como uma estratégia discursiva que auxilia a aprendizagem sobre conhecimentos históricos.

“Um olhar para o ensino de oralidade: convergências e divergências de abordagens metodológicas em escolas da Paraíba e de Pernambuco”, assinado por Daniely Oliveira da Silva, Maria do Socorro Oliveira dos Santos e Marcelo Vieira da Nóbrega, é um capítulo que protagoniza as práticas pedagógicas com a oralidade, eixo do ensino de Língua Portuguesa, em exercício efetivo nos estados paraibano e pernambucano. A investigação empreendida pelos autores dá visibilidade às impressões de professores da Educação Básica sobre práticas de ensino-aprendizagem de oralidade.

Daniel Guedes Soares e Marcelo Vieira da Nóbrega escreveram o texto “Oralidade e letramento: o papel do gênero oral seminário na formação acadêmica”. Assim como o capítulo anterior, este também tem a oralidade como objeto de estudo. Todavia, neste, o campo de investigação situou-se no contexto acadêmico: a realização do gênero oral seminário em duas experiências realizadas nas atividades do componente curricular Literatura Colonial no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba. Os resultados apontaram a produtividade do gênero seminário à formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

O último capítulo da obra intitula-se “Letramento digital na Educação Básica: teorias e práticas”, de Marciana da Silva Milánez e Marcelo Vieira da Nóbrega. A temática principal do trabalho insere-se na análise de uso de recursos educacionais digitais em escolas públicas. A partir de questionários no processo de geração de dados, os resultados a que os autores chegaram é a evidência do uso de recursos digitais em práticas pedagógicas, mas os dados demonstraram fragilidades estruturais que podem comprometer a efetivação do letramento digital dos estudantes implicados da Educação Básica de escolas públicas.

Diante do apresentado, **AQUARELA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIEXPERIENCIAIS DE ENSINO DE LINGUAGENS NA ESCOLA BÁSICA**, de fato, se configura como uma aquarela. Se ampararmos no verbete dicionarizado², aquarela significa “Massa

2 Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/>

com pigmento de várias cores que, dissolvida em água, se emprega em pintura”. O dicionário avança na definição: “Pintura feita segundo essa técnica”. Como vemos, pela definição, aquarela corresponde a uma técnica que combina cores, diluindo tons e texturas no intuito de produzir uma semântica colorida, diversa.

Sob essa ótica, o título da obra, contemplando a ideia de aquarela, comunica o sentido de temas plurais, de possibilidades de práticas pedagógicas multiexperienciais. Uma miscelânea de vozes, de experiências e de vivências no campo educacional, seja na Educação Básica ou mesmo em outros contextos formativos, como o acadêmico, por exemplo.

Estudos sobre o corpo na sala de aula, sobre a oralidade em vivências de ensino-aprendizagem (na Educação Básica, na Educação Superior, no Livro Didático de Língua Portuguesa e no cinema), sobre leitura e formação leitora, sobre letramentos racial e digital, sobre o agir docente, dentre outros, convocam a sensação de, no acesso à **AQUARELA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIEXPERIENCIAIS DE ENSINO DE LINGUAGENS NA ESCOLA BÁSICA**, estarmos diante de um conjunto de temáticas possíveis para a Educação Básica e para a formação continuada de professores, como assim se instalam os interesses do PPGFP/UEPB.

Com veemência, parabenizamos todos os autores envolvidos na produção desta obra acadêmica! Aos leitores, desejamos aquarelas de construção de conhecimentos!

Campina Grande, outono de 2025.

UM OLHAR PARA O ENSINO DE ORALIDADE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM ESCOLAS DA PARAÍBA E DE PERNAMBUCO

Daniely Oliveira da Silva³

Maria do Socorro Oliveira dos Santos⁴

Marcelo Vieira da Nóbrega⁵

1. Introdução

Compreende-se que documento parametrizador da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (2018), apresenta quatro eixos de ensino para o componente de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que são: Leitura, Produção textual, Análise linguística e Oralidade. Diante disso, sabe-se da relevância das práticas pedagógicas de ensino voltadas para o cotidiano dos estudantes, tendo em vista os aspectos que regem a cultura, as práticas de linguagens e o uso efetivo da língua. Para tal, compreendemos que o eixo da Oralidade

- 3 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba; daniely231199@gmail.com
- 4 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri; maria.socorro.oliveira.santos@aluno.uepb.edu.br.
- 5 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

torna possível construir metodologias que direcionam para o estudo dos gêneros orais na sala de aula como a produção de podcast, entrevistas e a leitura oral-performatizada de textos narrativos.

Dessa maneira, temos a possibilidade de refletirmos diante dos aspectos que regem as aulas de Língua Portuguesa à luz do eixo de Oralidade, levando em consideração a percepção docente. Nesse contexto, esta pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: quais são as impressões dos docentes de Língua Portuguesa, dos estados da Paraíba e do Pernambuco, sobre o ensino da Oralidade no ensino básico?

É, portanto, nesta perspectiva que vislumbramos o seguinte objetivo geral: investigar as impressões, as possibilidades e os desafios dos docentes acerca do ensino de Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino básico, dos estados da Paraíba e de Pernambuco.

Especificamente, objetivamos: a) investigar a eficácia das práticas pedagógicas adotadas na aulas de Língua Portuguesa a partir dos pressupostos emanados pela BNCC, à luz do eixo de Oralidade; b) identificar as possibilidades e adversidades sobre o ensino de Oralidade com base na percepção docente; e c) confrontar as impressões docentes dos Estados da Paraíba e Pernambuco acerca dos direcionamentos da BNCC à luz do eixo de Oralidade.

Este estudo é importante para a academia e para a pesquisa científica porque suscitará a importância do ensino de Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros orais, os quais são direcionados pelo documento parametrizador da Educação, a BNCC. Além disso, apresentará a relevância dos textos orais no processo de ensino-aprendizagem, os quais propiciam o desenvolvimento da leitura oral-performatizada, do protagonismo e da criticidade do aprendiz.

Para esta discussão, reportamo-nos aos estudos de Marcuschi (2010) no que se refere à reavaliação do lugar da fala nas sociedades contemporâneas e a importância disso para erradicar preconceitos a respeito da língua falada; Arroyo (2014) que aponta para importância de desmistificar o papel dos sujeitos - professores e estudantes - inseridos nos processos educativos, agentes de fronteira na disputa por outros saberes e currículos; Zumthor (1997; 2014), que nos apresenta as questões voltadas para a performance oral. Por fim e, naturalmente, a BNCC (2018) para a abordagem acerca das orientações normativas quanto às práticas de ensino de Oralidade.

2. Metodologia

A coleta de dados ocorreu em junho de 2024, a partir da aplicação de dois questionários elaborados através da plataforma *Google Forms*, os quais foram enviados via *Whatsapp* para cinco professores. Os participantes deste estudo lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos Estados da Paraíba e do Pernambuco, dois lecionam no estado da Paraíba e três no de Pernambuco.

A escolha destes encontra-se intrinsecamente relacionada às práticas docentes, considerando-se que estes profissionais atuam a partir dos direcionamentos propostos pela BNCC. Dessa maneira, selecionamos apenas 05 questões discursivas para desenvolvermos esta pesquisa: colaboradores 01 e 02 da Paraíba; e 03, 04 e 05, de Pernambuco.

3. Resultados e discussões

Os resultados analisados indicam que os docentes de Língua Portuguesa participantes deste estudo trabalham com gêneros orais em sala de aula, levando em consideração os direcionamentos propostos no documento parametrizar da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Diante disso, compreende-se que muitas são as dificuldades e/ou desafios para inserir os gêneros orais na sala de aula, já que a prioridade é sempre abrir espaço para os gêneros de base escrita. Com efeito, não consideram que haja relevância prática no cotidiano escolar para os gêneros ligados à Oralidade, não obstante o fato de não compreenderem que a inserção dos gêneros de base oral na sala de aula possibilita o desenvolvimento da argumentação, prioriza o protagonismo do estudante e o auxilia no aprimoramento do senso crítico, auxiliando-o no desenvolvimento competências necessárias quando se propõem a defender um ponto de vista, seja em uma entrevista, um *podcast*, um debate ou quaisquer gêneros cujo protagonismo esteja centrado no fenômeno da voz.

Neste sentido, nos tópicos seguintes selecionamos seis questões colhidas nos questionários com os docentes, as quais julgamos mais relevantes, quais sejam: a) *Os estudantes realizam performances orais na sala de aula?* b) *Quais gêneros orais você utiliza nas aulas de Língua Portuguesa?*; c) *Quais suas impressões sobre o ensino dos gêneros orais nas aulas*

de Língua Portuguesa?; d) O que você acha dos direcionamentos da BNCC em relação à inserção dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa?; e) Qual sua percepção em relação ao envolvimento dos estudantes, tendo em vista as aulas que envolvem os gêneros orais? Eles participam? Realizam performances orais?; e f) Quais os pontos positivos e negativos das aulas que contemplam os gêneros orais?

3.1. BNCC no chão da sala de aula: impressões docentes à luz do ensino de Oralidade

O trabalho docente com ensino de Oralidade, no Ensino Básico, deve ocupar um espaço privilegiado, embora muitas vezes não tão visibilizado, desde o estímulo para que os alunos emitam opiniões acerca de questões banais do seu cotidiano até a formulação de argumentos consistentes a respeito de temas sensíveis, polêmicos, políticos e sociais que fazem parte de seu cotidiano.

Na primeira questão, indagamos: “*Os estudantes realizam performances orais na sala de aula?*” As respostas foram unânimes.

As respostas, decorrentes da pergunta “*Quais gêneros orais você utiliza nas aulas de Língua Portuguesa?*”, estão discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 01 - Respostas relacionadas aos gêneros orais que são estudados nas aulas de Língua Portuguesa.

Colaboradores	Respostas
Colaborador 01 (PB)	Declamação de poemas; Seminário; Debates; etc.
Colaborador 02 (PB)	Debate, discurso, entrevista, contação de histórias, propaganda, reportagem oral, etc.
Colaborador 03 (PE)	Debate, entrevista, reportagem, cordel, palestra, seminário, tertúlia.
Colaborador 04 (PE)	Seminários, debates, roda de conversa.
Colaborador 05 (PE)	Debate, relato de experiência, seminário, biografia, autobiografia, entrevista, notícias, textos opinativos...

Fonte: arquivo pessoal.

As respostas acima apontam para o fato de que o trabalho com a Oralidade dos colaboradores(as) faz parte da rotina escolar, especificamente, das aulas de Língua Portuguesa, a qual possibilita o estudo de uma grande variedade de gêneros orais para serem explorados. Desse modo, pode-se evidenciar que os textos de base oral devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da mesma maneira que os escritos. O que não fica claro nas respostas é como a oralidade defendida é trabalhada: como meio cujo fim é sempre o escrito ou, em essência, como fim em si mesmo. Assim, é preciso deixar claro que o mero domínio da fala, do oral – por meio dos diversos gêneros do cotidiano, para os diversos fins, em especial para os interesses da escrita - é apenas uma pequena parte de um vasto e extenso mundo comandado pela voz. Desta forma, o trabalho com o oral em sala de aula pode servir, ideologicamente, a muitos interesses: consolidação do escrito, através da reprodução de valores, sistemas e/ou ideologias comandadas pelo grafocentrismo; ou possibilitar ao aluno a descoberta da magia dos valores da voz, sua história, seus ritmos, a música, a poesia, o canto e o encanto do oral. Diante dessa perspectiva, é viável romper com alguns paradigmas socialmente construídos ao longo da história, os quais refletem em problemas que se dão em virtude de os estudantes muitas vezes não se perceberem como detentores de saberes também, estes que constituem a essência de sua vida, quase sempre acompanhados e/ou materializados por gêneros de base oral.

Diante disso, Zumthor aponta que “a oralidade não se define por subtração de certos caracteres da escrita, da mesma forma que esta não se reduz a uma transposição daquela” (Zumthor, 1997, p. 36). E para o bem da educação é fundamental que tais estigmas sejam desconstruídos e que possamos inserir valores positivos, que reverberem também nas falas e posicionamentos dos discentes. Sobre esses sujeitos, público-alvo das práticas docentes em questão, Arroyo (2014) defende que:

O ocultamento tão prolongado está se quebrando. De um lado, pelos projetos que os docentes-educadores inventam para mostrar os sujeitos. De outro lado, porque não é de agora que os jovens, adolescente e crianças chegam às escolas mostrando-se sujeitos

sociais, étnico-raciais, de gênero, mostrando suas vivências, sua fome, as violências de suas moradias, as incertezas do presente e do futuro. Mostrando suas resistências. [...] (Arroyo, 2014, p. 152).

Fica claro, pois, que a persistência dos educadores no que se refere ao trabalho com Oralidade já vem surtindo alguns efeitos e isso se reflete nas falas e preocupações dos professores de Língua Portuguesa, também, haja vista o espaço que a Oralidade passou a ocupar nos últimos tempos. Por conseguinte, recai sobre esses educadores a responsabilidade de estimular e orientar os estudantes naquilo que se refere às práticas de Oralidade e os gêneros textuais existentes nessa modalidade da língua. No que se refere aos gêneros textuais orais, a BNCC nos propõe:

“como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras (Brasil, 2018, p. 79).

Existe, portanto, uma variedade considerável de recursos à mão para auxiliar os docentes, com maior ou menor dificuldade de uso a depender de cada realidade, obviamente. Para além das questões estruturais e de acesso a recursos, pode-se perceber com relativa clareza o comprometimento dos docentes a fim de garantirem aquilo que preconiza a BNCC.

3.2. Os gêneros orais na sala de aula: protagonismo ou apagamento?

Ao destacarmos o eixo de Oralidade, haja vista os pressupostos emanados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz da área de Linguagens, nota-se que, diante das práticas pedagógicas de ensino que se fazem presentes no documento de base da educação básica, a leitura

oral-performatizada é designada como um recurso de suma importância no processo de ensino aprendizagem, uma vez que: “o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 79).

Na questão: “*Quais suas impressões sobre o ensino dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa?*”, visamos investigar as impressões dos docentes participantes desta pesquisa, no que se refere ao documento parametrizador da educação em relação às práticas pedagógicas de ensino à luz da Oralidade. Assim, declararam os colaboradores:

Quadro 02 - Respostas sobre as impressões docentes acerca do ensino dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa.

Colaboradores	Respostas
Colaborador 01 (PB)	É preciso que haja mais espaço e um trabalho mais eficaz para/com esses gêneros.
Colaborador 02 (PB)	Que os alunos acham que por serem gêneros orais são mais fáceis, visto que a linguagem oral é praticada cotidianamente, mas a depender do gênero e da situação comunicativa é uma opinião enganosa.
Colaborador 03 (PE)	Importantes para se colocar de acordo com o contexto.
Colaborador 04 (PE)	Não se dá tanta importância quanto se deveria.
Colaborador 05 (PE)	Importante, pois visa contribuir aos estudantes o domínio sobre as capacidades linguísticas, favorecendo o domínio do código, e também das fundamentações socio-histórica.

Fonte: arquivo pessoal.

Para o colaborador 01, é necessário que o ensino do gêneros orais ganhe mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Isto indica que os gêneros escritos ainda se sobressaem e se fazem mais presentes. Nesse sentido, o colaborador 02 constata que, para os estudantes, os gêneros

orais são designados como fáceis, pois os aprendizes são falantes nativos e não percebem a sistematização e complexidade da diversidade dos gêneros orais, os quais apresentam uma infinidade de características que perpassam a voz e englobam os gestos, o corpo e as experiências que o locutor carrega consigo, tendo em vista que “é pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser” (Zumthor, 1997. p. 157).

Diante disso, o colaborador 03 aponta que os gêneros orais devem estar inseridos nas práticas pedagógicas de ensino, tendo em vista os aspectos que regem o contexto dos aprendizes. Para que o estudo e o uso da língua seja efetivo é fundamental a inserção destes em situações reais de uso. Desse modo, a linguagem precisa fazer-se presente em situações e em circunstâncias que permeiam a vida do estudante para que ele se torne protagonista de seus atos e sentires. Assim, “em toda prática da poesia oral, o papel do executante conta mais que o do compositor” (Zumthor, 1997. p. 222). Para tanto, o aprendiz tem a possibilidade de ser mais crítico e aprenda a utilizar as estratégias de argumentação adequadamente.

Assim, percebe-se que tanto para os docentes da Paraíba, quanto para os docentes de Pernambuco, é necessário que os gêneros orais tenham uma maior visibilidade e reconhecimento diante das práticas pedagógicas de ensino, já que esses textos orais acabam ficando em segundo plano, levando em consideração os gêneros escritos e a pouca relevância atribuída aos orais, inclusive em avaliações externas, em especial o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Por outro lado, a maioria dos docentes de Pernambuco constata que a presença dos gêneros orais nas práticas pedagógicas de ensino contribui para o desenvolvimento de habilidades e capacidades linguísticas dos estudantes, as quais favorecem à utilização da língua de maneira efetiva, que se faz presente no contexto em que o aluno está situado.

Considerando estes aspectos, buscamos analisar a percepção docente frente aos pressupostos emanados pelo documento parametrizador da educação básica à luz do eixo de Oralidade.

Dessa maneira, no quadro a seguir selecionamos a seguinte questão: “O que você acha dos direcionamentos da BNCC em relação à inserção dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa?”:

Quadro 03 - Respostas da questão destacada acima

Colaboradores	Respostas
Colaborador 01 (PB)	Razoáveis.
Colaborador 02 (PB)	São orientações vigorosas que nos ajudam a reformular as noções de estudos textuais tradicionais, uma vez que a BNCC incentiva o trabalho com ensino de textos orais.
Colaborador 03 (PE)	Uma confusão.
Colaborador 04 (PE)	Muito importante, uma vez que utilizamos a maior parte do tempo a oralidade como principal meio de comunicação e dar visibilidade na sala de aula desperta e incentiva a participação.
Colaborador 05 (PE)	A BNCC norteia os posicionamentos enquanto práticas de linguagem em situações comunicativas, manifestando as dimensões da linguagem em variados contextos.

Fonte: arquivo pessoal.

Assim, percebe-se que o colaborador 01 demonstra certa apatia, enquanto o colaborador 02 compreende que a BNCC, como elemento norteador fundamental, consolida o que os pesquisadores em educação no país defendem: a defesa intransigente da importância dos documentos reguladores para dar suporte às políticas públicas de educação, com ênfase na BNCC.

Os colaboradores 04 e 05 possuem entendimentos semelhantes ao 02; por sua vez, o 04 destaca a importância de dominar o meio de comunicação principal, a fala. Diante disso, percebe-se que a comunicação oral está no centro das relações humanas e com os avanços tecnológicos percebemos claramente a importância de se estar no controle das narrativas e ser/ter voz ativa.

3.3. O ecoar das vozes na sala de aula: possibilidades e adversidades a partir da performance-oral

Na questão a seguir: “Qual sua percepção em relação ao envolvimento dos estudantes, tendo em vista as aulas que envolvem os gêneros orais? Eles participam? Realizam performances orais?”, buscamos investigar o nível de envolvimento dos aprendizes no que se refere à participação nas aulas voltadas para as práticas orais. Assim, declararam os colaboradores:

Quadro 04 - Respostas das questões destacadas acima.

Colaboradores	Respostas
Colaborador 01 (PB)	Alguns sim, outros têm mais dificuldade, geralmente por timidez.
Colaborador 02 (PB)	Depende muito do perfil do aluno. Há aqueles que são muito motivados para aprender sobre textos orais e há quem não considere textos orais como textos de estudo escolar, ou que não considere boa a aula por ter que elaborar textos para uma performance oral.
Colaborador 03 (PE)	Depende muito do perfil do aluno. Há aqueles que são muito motivados para realizar.
Colaborador 04 (PE)	Na maioria dos momentos com gêneros orais, eles participam mais que quando nos escritos.
Colaborador 05 (PE)	Sim, sem dúvidas os estudantes tornam-se muitas vezes mais envolvidos sobre os gêneros orais, pois favorecem uma dinâmica mais simples (espontaneidade discursiva). As práticas discursivas em torno da oralidade, melhora o desempenho dos estudantes para a escrita.

Fonte: arquivo pessoal.

Os dados apontam que os estudantes do estado de Pernambuco são mais participativos nas aulas pautadas em gêneros orais que os aprendizes da Paraíba, conforme as impressões docentes. Esse fato justifica-se pela questão dos estudantes paraibanos serem tímidos, segundo o colaborador 01, mas também por ainda designarem que os gêneros textuais

escritos são mais relevantes que os orais, de acordo com o colaborador 02 (PB). Além disso, nota-se uma resistência na realização da leitura oral-performatizada e ainda certa depreciação no que se refere à equiparação dos gêneros orais em relação aos escritos.

Por outro lado, os docentes do estado de Pernambuco apontam que o envolvimento dos estudantes nas aulas que contemplam os gêneros orais é melhor que naquelas pautadas nos gêneros escritos. Diante disso, pode-se compreender o interesse e a busca pela leitura oral-performatizada nas aulas de Língua Materna, as quais permitem uma interação fluida entre os estudantes, de modo a desenvolverem competências e habilidades, possibilitando um melhor desenvolvimento em situações sociocomunicativas, uma vez que entendem que serão ouvidos.

Desse modo, ao direcionarmos o olhar para a voz e a performance, Zumthor (1997) apresenta que esta performance da voz perpassa os limites da escrita porque viabiliza o envolvimento e a interação entre o leitor e o interlocutor, uma vez que possibilita expressar as emoções e sentimentos a partir da leitura oral-performatizada. A utilização desta natureza de performance em sala de aula propicia ao estudante a possibilidade de ultrapassar a decodificação e a identificação de um gênero textual/oral, já que esta envolve o corpo, a voz e os gestos.

Em outra perspectiva, ao questionarmos os docentes: “*Quais os pontos positivos e negativos das aulas que contemplam os gêneros orais?*”, buscamos identificar as possibilidades e as adversidades que permeiam o ensino de Oralidade à luz das aulas de Língua Portuguesa. Assim declararam os colaboradores:

Quadro 05 - Respostas da questão sobre os pontos positivos e negativos da Oralidade na sala de aula.

Colaboradores	Respostas
Colaborador 01 (PB)	Positivos: protagonismo dos alunos. Negativo: falta de engajamento de alguns alunos.
Colaborador 02 (PB)	Ensinar textos orais é positivo por abranger uma gama maior de situações comunicativas, e envolver a realidade linguística mais diversificada da formal, que não é a única. Entre os pontos negativos é que não há como transcrever certas características prosódicas que existem na realidade para o livro didático, também o fato do aluno não achar que estudar textos orais seja tão relevante quanto textos escritos.
Colaborador 03 (PE)	Positivo: a língua enquanto processo de poder e comunicação para acessível aos estudantes. Negativo: não vejo.
Colaborador 04 (PE)	Positivos : ajuda na organização do pensamento, na diminuição da timidez, na criticidade. Negativo: superlotação das salas de aula.
Colaborador 05 (PE)	Os pontos positivos são: a diversidade de gêneros para atribuição das diferentes linguagens; a formação crítica argumentativa; a forma de reconhecer as diferenças sobre os pontos de vistas dos outros. Negativos : a não aceitação dos pontos de vista dos outros; a abordagem apenas para os que falam mais, ou seja, o que se destacam mais, não oportunizar o estudante para falar; não oportunizar o trabalho do gênero sala de aula.

Fonte: arquivo pessoal.

Os dados apontam que, para os docentes da Paraíba, as possibilidades do ensino da Oralidade representam melhor o protagonismo do estudante enquanto tal. Dessa maneira, pode-se compreender que o discente torna-se mais presente nas aulas, pois estuda a língua oral no sentido real, bem como melhor se insere no contexto sociocomunicativo em que está inserido.

Além disso, compreende-se que a viabilidade de aulas de Língua Portuguesa pautadas no contexto sociocomunicativo dos aprendizes “Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.” (Brasil, 2018, p. 79).

Contudo, os professores constatam que os aprendizes interagem pouco em aulas destinadas ao estudo de gêneros orais. Questões histórico-ideológicas podem justificar tal comportamento: é possível que a mais importante tenha a ver com o fato de que a Oralidade, enquanto parte de um grande sistema comandado pela voz, ainda seja vista como menos importante frente à força do viés grafocêntrico. É bom lembrar, aqui, Marcuschi (2010, p. 17), para quem “sob o ponto de vista central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. [...]”. Para os docentes, os aprendizes não atribuem relevância às atividades que contemplam os gêneros orais. Assim, destaca-se que:

Por razões socioculturais historicamente recuperáveis, as produções orais foram julgadas, no mais das vezes, na medida das normas (de excelência) da escrita padronizada. Esse ponto de vista é um verdadeiro obstáculo à compreensão, em toda sua complexidade, do que seja falar. Logo, obscurece também o que devemos esperar em termos de linguagem oral. (Schneuwly; Dolz, 2004, p.133).

Desta forma, percebe-se a dificuldade de identificar a relevância da linguagem oral no âmbito educacional, considerando-se que na maioria das vezes esta não é tão levada a sério, como a escrita o é, por parte dos estudantes.

Os docentes do Estado de Pernambuco demonstram que o viés afirmativo acerca da Oralidade na sala de aula possibilita que os aprendizes tenham um melhor domínio da língua falada. Para Zumthor, “da reciprocidade das relações que, na performance, se estabelecem entre o intérprete, o texto e o ouvinte, e provocam [...] a interação” (1997. p. 243), compreende-se, assim, que a Oralidade proporciona que o estudante seja mais comunicativo e se porte de forma mais interativa diante das circunstâncias sociocomunicativas em que ele está inserido, bem como nas aulas de Oralidade.

Sob outra percepção, problemas voltados para a infraestrutura da escola podem afetar o ensino de Oralidade: a superlotação nas salas de aula, conforme apresenta o docente do estado de Pernambuco, é um dos detectados; o desrespeito às diferenças de opinião por parte de alguns estudantes; a intolerância frente ao posicionamento divergente, estas e outras questões complementam o rol dos desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula.

Desse modo, pode-se compreender, à luz dos depoimentos dos colaboradores, que, em ambos os estados, as possibilidades que regem o ensino de Oralidade estão voltadas para o potencial que esta pode suscitar no desenvolvimento da criticidade do estudante.

Considerações finais

Esta pesquisa surgiu da necessidade de se investigar as impressões dos docentes de Língua Portuguesa do ensino básico, dos estados da Paraíba e Pernambuco, acerca do ensino de Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, à luz dos direcionamentos da BNCC. Os dados analisados apontam que os professores de Língua Portuguesa de ambos Estados desenvolvem práticas pedagógicas de ensino pautadas nos gêneros orais direcionadas a partir do eixo de Oralidade, não obstante com dificuldades inerentes à força do grafocentrismo que persiste.

Em outra perspectiva, os colaboradores apresentam a relevância da Oralidade na sala de aula, a qual propicia uma melhor desenvoltura dos estudantes em momentos que exigem uma boa argumentação e posicionamento pessoal; possibilita o desenvolvimento do senso crítico e proporciona o protagonismo dos aprendizes dentro e fora do âmbito educacional, considerando a utilização da língua falada em situações

reais. Contudo, algumas adversidades podem ser notadas no que se refere ao ensino de Oralidade, tais como o papel secundário que lhes é destinado e o olhar estigmatizado que os estudantes têm sobre os gêneros orais.

Portanto, deduz-se que os gêneros orais, tais como: debates, seminários, entrevistas e outros, se fazem presentes nas aulas de Língua Portuguesa e que os docentes buscam incentivar os estudantes a realizarem leituras que transcendem a mera tradução do escrito, leituras de mundo, da vida, de suas posições e de seus colegas, de seus corpos, atitude; de suas vozes, suas histórias. Com isso, compreendemos a necessidade de enaltecer e pesquisar sobre a presença e a importância da Oralidade na educação básica, tendo em vista os benefícios que esse eixo de ensino proporciona na vida dos estudantes e na construção do senso crítico dentro e fora dos espaços acadêmicos, contribuindo assim para o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s_ite.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividade de retextualização. 10ª. Ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira, São Paulo: Hucitec, 1997. p. 81-203

ZUMTHOR, P. **Performance, Recepção, Leitura**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HETEROTOPIAS DA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE O CORPO NA SALA DE AULA À LUZ DE FOUCAULT

*Whoshington de Lima Domingos*⁶
*Marcelo Vieira da Nóbrega*⁷

1. Introdução

O que somos são reflexos de nossas experiências vividas. Nossas maneiras singulares de ser em público ou não são manifestações de tudo que meu corpo recebeu de experiência, física, sensorial e social, e tudo que posso representar é a partir de como experimentei ou “toquei” com meu corpo de aprendiz. Le Breton (2006, p. 78) argumenta que o corpo é uma construção social e cultural que vai além de sua dimensão biológica. Ele vê a corporeidade como um fenômeno que engloba as formas como vivenciamos e significamos nosso corpo no mundo. Nesse sentido, a corporeidade é um elemento fundamental na maneira como os indivíduos interagem com o ambiente e constroem conhecimento.

A partir dessa perspectiva, o problema central de transformar a sala de aula em um espaço que celebre e utilize ativamente a corporeidade dos alunos ganha nova profundidade. O desafio é criar ambientes

- 6 Mestrando do Curso de Mestrado profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, whoshington.lima.domingos@aluno.uepb.edu.br ;
- 7 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

educacionais que reconheçam e valorizem a corporeidade como um componente vital do aprendizado. Isso significa ir além da simples acomodação dos corpos dos alunos e promover uma abordagem pedagógica que veja o corpo como um agente ativo no processo educativo.

Sob a ótica de Le Breton (2006), o corpo dos alunos não é apenas um suporte passivo para a mente, mas uma entidade que experimenta, sente e interage com o mundo de maneiras diversas. Portanto, para transformar a sala de aula em um espaço que valorize essa corporeidade, é necessário incorporar práticas pedagógicas que envolvam experiências sensoriais, movimentos físicos e interações corporais. Isso pode incluir atividades como dramatizações, exercícios práticos, dinâmicas de grupo e outras formas de aprendizado que integrem o corpo e a mente.

Além disso, ao adotar essa abordagem, a sala de aula se torna um espaço heterotópico, como descrito por Foucault (2013), onde múltiplas dimensões e significados coexistem. Aqui, a corporeidade dos alunos é celebrada e utilizada ativamente, permitindo que eles se expressem de diversas maneiras e se reconheçam como protagonistas de suas próprias experiências educativas.

O problema central é como reconfigurar a sala de aula para que não apenas acomode, mas também celebre e utilize ativamente a corporeidade dos alunos, reconhecendo-os como agentes ativos no processo educativo. A perspectiva de Le Breton (2006) nos ajuda a entender que isso requer uma abordagem pedagógica que valorize as interações físicas e sensoriais como parte integrante da construção do conhecimento, transformando a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo e dinâmico.

A relação entre corpo e corporeidade é um tema central nas reflexões contemporâneas sobre educação e experiência humana. Sobre esta ótica, Foucault, (2013) delinea o corpo como o ponto de partida para nossa interação com o mundo, afirmando que é através dele que tocamos e somos tocados pelo ambiente que nos cerca. Essa perspectiva ressoa com a ideia de que o corpo não é apenas um invólucro passivo, mas um mediador ativo entre nós e a realidade física e social.

Ao adentrarmos no contexto educacional, percebemos que o corpo não é apenas uma presença física na sala de aula. Ele é o veículo essencial através do qual os alunos constroem significados, interagem com o

conhecimento e se expressam Probst (2012). Dessa forma, entender o corpo como uma fonte de conhecimento e significados é fundamental para uma educação integral, que reconhece a importância das experiências sensoriais e emocionais na formação dos indivíduos.

A partir das reflexões de Foucault (2013), podemos explorar como o corpo não apenas se adapta ao ambiente escolar, mas também o transforma através de práticas corporais e interações sociais. Esse dinamismo revela a complexidade das identidades corporais dentro das heterotopias educacionais, onde diferentes experiências se entrelaçam e se reconfiguram constantemente Foucault, (2013).

Neste contexto, a sala de aula emerge como um espaço heterotópico, onde as múltiplas dimensões do corpo dos alunos são valorizadas e exploradas. Não se tratando apenas de um local de transmissão de conhecimento, mas de um ambiente que incentiva a expressão criativa e o reconhecimento da diversidade corporal e cultural (Moreira, 2020). Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a identidade dos estudantes como agentes ativos na construção de saberes e significados.

Assim, o estudo explora como o reconhecimento e a valorização do corpo na educação podem promover uma aprendizagem mais inclusiva, sensível e empática. Ao colocarmos a corporeidade como elemento central do processo educativo, estamos não apenas ampliando o entendimento dos alunos sobre si mesmos e o mundo ao seu redor, mas também capacitando-os para uma participação mais completa efetiva na sociedade contemporânea. Além disso, ao adotar essa abordagem, a sala de aula se torna um espaço heterotópico, como descrito por Foucault (2013), onde múltiplas dimensões e significados coexistem. Aqui, a corporeidade dos alunos é celebrada e utilizada ativamente, permitindo que eles se expressem de diversas maneiras e se reconheçam como protagonistas de suas próprias experiências educativas.

O problema central é como reconfigurar a sala de aula para que não apenas acomode, mas também celebre e utilize ativamente a corporeidade dos alunos, reconhecendo-os como agentes ativos no processo educativo. A perspectiva de Le Breton (2006) nos ajuda a entender que isso requer uma abordagem pedagógica que valorize as interações físicas e sensoriais como parte integrante da construção do conhecimento,

transformando a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo e dinâmico.

A relação entre corpo e corporeidade é um tema central nas reflexões contemporâneas sobre educação e experiência humana. Sobre está ótica, Foucault, (2013) delinea o corpo como o ponto de partida para nossa interação com o mundo, afirmando que é através dele que tocamos e somos tocados pelo ambiente que nos cerca. Essa perspectiva ressoa com a ideia de que o corpo não é apenas um invólucro passivo, mas um mediador ativo entre nós e a realidade física e social.

Ao adentrarmos no contexto educacional, percebemos que o corpo não é apenas uma presença física na sala de aula. Ele é o veículo essencial através do qual os alunos constroem significados, interagem com o conhecimento e se expressam Probst (2012). Dessa forma, entender o corpo como uma fonte de conhecimento e significados é fundamental para uma educação integral, que reconhece a importância das experiências sensoriais e emocionais na formação dos indivíduos.

Assim, é fundamental investigar como o corpo não apenas se ajusta ao ambiente escolar, mas também o ressignifica por meio das práticas corporais e das interações sociais, gerando novos saberes e reinterpretando o conhecimento produzido (Charlot). Esse dinamismo evidencia a complexidade das identidades corporais nas heterotopias educacionais, onde múltiplas experiências se entrecruzam e se reconfiguram continuamente (Foucault, 2013).

Neste contexto, a sala de aula emerge como um espaço heterotópico, onde as múltiplas dimensões do corpo dos alunos são valorizadas e exploradas. Não se tratando apenas de um local de transmissão de conhecimento, mas de um ambiente que incentiva a expressão criativa e o reconhecimento da diversidade corporal e cultural (Moreira, 2020). Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a identidade dos estudantes como agentes ativos na construção de saberes e significados.

Assim, o estudo explora como o reconhecimento e a valorização do corpo na educação podem promover uma aprendizagem mais inclusiva, sensível e empática. Ao colocarmos a corporeidade como elemento central do processo educativo, estamos não apenas ampliando o entendimento dos alunos sobre si mesmos e o mundo ao seu redor, mas

também capacitando-os para uma participação mais completa efetiva na sociedade contemporânea.

2. Corpo na sala de aula: um espaço de reflexão e interação

Discutir sobre o corpo na sala de aula se mostra uma tarefa diária e imediata, pois é a partir dele que a realidade é refletida, é pelos costumes ou cultura que é formada a comunidade local e escolar. A sensibilidade com que percebemos o mundo molda nossa realidade, influenciando nossas percepções e interpretações individuais. Sobre isso, Probst (2012) discorre que apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade existentes na atualidade, o modelo disciplinar de corpo ainda permanece como referência vigente na maioria dos espaços escolares, sendo pouco questionado.

Rios (2024) completa que devemos entender o corpo e a mente como componentes que integram o mesmo organismo e estabelece um elo entre o movimento e o desenvolvimento mental da criança pois está, desde o seu nascimento, em movimento constante. Na escola levamos o aluno a uma imobilidade excessiva, contrariando todas as características da infância. Discutir o tratamento dado ao corpo promove uma educação inclusiva, na qual a diversidade é valorizada como um elemento essencial para a compreensão mútua. Corroborar-se, assim, com Foucault (2013), ao se perceber as relações entre identidade, espaço e corpo. Essa relação pode ser observada também na sala de aula, onde ocorre uma convergência de identidades em um mesmo espaço. Esta é geralmente expressa através do corpo, das interações entre os alunos e da maneira como se apresentam como sujeitos criativos e protagonistas à sua própria maneira.

Ao abordar o corpo na sala de aula como autor de conhecimento, promove-se um entendimento acerca das linguagens que ele carrega. Particularmente, cada pessoa traz consigo traços culturais únicos que usa para reproduzir o mundo com seus entendimentos. Sendo assim, cada corpo responde também com sua história única de experimentação do que é traduzido pelas palavras, expondo mutações nas formas com que cada um reproduz o mesmo conhecimento. Estudar o corpo como fonte de conhecimento na educação pode facilitar a compreensão das diversas linguagens que cada indivíduo carrega consigo, aumentando

as suas percepções pelas formas como os outros leem o mundo e como transmitem pelos seus corpos.

Foucault (2013) reflete que o corpo humano, sendo o oposto de uma utopia, é algo que nunca pode ser encontrado em outro lugar. Ele considera o corpo como um lugar absoluto e um pequeno fragmento de espaço com o qual, em um sentido estrito, formamos uma unidade inseparável. Sugere que o corpo é um ponto de ancoragem na realidade, um espaço concreto e limitado, mas essa materialidade do corpo é o que nos permite sentir o mundo, e participar dele, construindo ligações, percebendo maneiras diferentes de ser corpo, de ser mundo a partir da corporeidade.

Sobre corpo e espaços destinados à corporeidade, Probst (2012) critica o sistema educacional sobre o tratamento dado ao corpo, ao apontar que os investimentos que distribuem materialmente o corpo no espaço arquitetônico de salas, corredores e área vigiada de recreação têm por objeto seu disciplinamento, confirmando o caráter normalizador da instituição escolar. Essa visão de docilização dos corpos nas escolas nos permite observar uma tentativa de silenciamento dos corpos, na qual a repressão dos sentimentos e das expressões serve como preparador para a vida social, repercutindo diretamente na sociedade vigente, onde o afastamento social se expressa em jovens e adultos deprimidos, solitários e pouco expressivos, condenando a educação ao deslegitimar os espaços escolares onde os laços são criados e as culturas se cruzam. Nesta perspectiva, acredita Candau (2008): a escola é um centro cultural onde diferentes linguagens e expressões culturais transitam e são produzidas.

Ao descrever o corpo como “o lugar sem recurso ao qual estou condenado”, Foucault (2013) enfatiza a inescapabilidade do corpo físico. Este conceito aborda a aceitação do próprio corpo enquanto elemento indissociável do processo de aprendizagem, pois, antes de tudo, é preciso entender que o conhecimento depende da compreensão material, e só materializamos o que tocamos, o que sentimos. Logo, o corpo é o catalizador do conhecimento. A dificuldade em abordar o corpo na sala de aula pode resultar numa resistência dos alunos em se mostrarem enquanto pessoas criativas, desconhecimento sobre si consequentemente do outro. Probst (2012) completa que o indivíduo age no mundo

através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. Do corpo que se move, se exalta, silencia, cria e desdobra suas forças mestras na existência.

Reconhecer as diversas formas de aprendizado e como cada corpo reage de maneira única aos estímulos permite ao professor compreender que cada estudante é moldado por sua própria história. Isso potencializa a capacidade do professor de avaliar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo inclusão e sensibilidade, ao considerar que todos temos histórias únicas escritas por nossas experiências corporais. Sobre isso Miller (2014, p. 105) concorda que o “meu corpo sou eu, não é o meu instrumento de trabalho, de aprendizagem, de comunicação e de expressão”. Portanto, somos escritores de uma história viva, nosso corpo é a nossa caneta, e o mundo o nosso caderno, onde deixamos nossas marcas. Essas histórias individuais vão para a escola, se conectam com outras, produzem saberes, e apropriam-se de outros, compartilhando saberes e traduzindo as percepções.

Foucault (2013) contrasta o corpo real com uma utopia a partir da qual teríamos um corpo sem limitações: belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, potente, eterno, solto, invisível, protegido e sempre transfigurado. Ao analisar essa utopia sob a ótica das heterotopias do corpo na sala de aula, refletimos sobre as complexidades das identidades corporais e os desafios enfrentados pelos alunos no ambiente educacional. Isso nos incentiva a adotar práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis à diversidade corporal, criando espaços onde todos os corpos sejam reconhecidos, respeitados e celebrados em sua singularidade.

Foucault (2013) também afirma que o corpo é um grande ator utópico quando se trata de máscaras, maquiagem e tatuagem, pois esses artifícios permitem adquirir um corpo um pouco mais belo, decorado e reconhecível. Usar máscaras, por exemplo, permite assumir temporariamente uma persona completamente diferente, desafiando as noções tradicionais de identidade fixa e revelando a fluidez entre o eu e o outro. Isso demonstra a capacidade humana de transcender limitações corporais e sociais, explorando novas formas de ser e se apresentar ao mundo. No entanto, embora as máscaras e maquiagem criem ilusões temporárias de um corpo idealizado, elas não mudam a realidade física. Isso pode ser visto como escapismo ou alienação, na qual o indivíduo

busca refúgio em representações idealizadas de si mesmo, muitas vezes em detrimento da aceitação e valorização do corpo real.

Finalmente, Foucault (2013) vê o corpo como o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam. Estabelecer um diálogo entre esse ponto zero do mundo e as práticas de sala de aula permite aos alunos se enxergarem no processo de ensino aprendizagem, conciliando os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante sua trajetória de vida e promovendo novas interpretações pelos estudantes a partir dos conhecimentos teóricos que a escola oferece. Favorece-se assim a plena compreensão e absorção do que se quer ensinar, mas permite-se que o aluno intermedie esse conhecimento, colocando suas compreensões corporais e ressignificando o conhecimento.

Na prática, isso se reflete em atividades que valorizam e incorporam as vivências individuais dos alunos. Por exemplo, um tema histórico pode ser explorado não apenas através de textos e datas, mas também através de narrativas pessoais dos estudantes ou análises de arte que expressam diferentes percepções do tempo e da cultura. Ao fazer isso, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico onde o conhecimento é construído coletivamente, incorporando as múltiplas identidades corporais dos alunos e enriquecendo a experiência educacional de todos.

Contudo, Rios (2024) pondera que o corpo é repleto de multiplicidades. Ele é ao mesmo tempo social, psicológico, biológico e transcendente, mas sempre foi considerado inferior, como segundo plano na sala de aula em relação à mente. Essa inferiorização do corpo retrata uma educação que se preocupa apenas com o conhecimento teórico, desqualificando o que se aprende por meio de experiências, de vivências práticas em que o corpo é o ator, esse corpo que representa à sua maneira os sentimentos, as interpretações da teoria, como um diário em branco, que só é preenchido pela experiência do sentir, do fazer, do permitir conhecer e recriar. Rios (2024) argumenta ainda que a educação atual negligencia o corpo, focando exclusivamente no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, o que resulta em uma educação “sem corpo”, desconsiderando a integralidade do ser humano.

Rios (2024) conclui destacando a necessidade urgente de uma mudança de paradigma na educação, a partir da qual os alunos sejam vistos

e educados de forma integral, considerando todas as dimensões de sua humanidade. Isso requer uma abordagem que valorize não apenas o conhecimento formal, mas também o desenvolvimento emocional, social e físico dos estudantes, preparando-os para uma vida mais plena e significativa. Completando, MA López-López (2020), ao afirmar que é a partir da expressividade corporal do aluno que toda a sua dimensão cognitiva e afetiva é revelada, transformando o corpo em um lugar estratégico onde o saber pode acontecer a partir do pensar e do sentir.

Converge-se, com efeito, para a ideia de que a educação deve considerar todas as dimensões da humanidade dos alunos, utilizando-se a corporeidade como um meio para uma aprendizagem integral e relevante ao contexto da educação contemporânea. Destaca-se, assim, a importância de reconfigurar a sala de aula para acomodar e celebrar a corporeidade dos alunos, integrando as dimensões físicas, sensoriais, emocionais e sociais na educação.

3. O corpo como autor de conhecimento

A reflexão sobre o corpo e sua relação com o mundo e o conhecimento é um tema central nas obras de Michel Foucault (2013) e Paul Zumthor (2005). Ambos os pensadores abordam a corporeidade como elemento fundamental para a compreensão da existência humana e das interações sociais.

Paul Zumthor (2005) afirma que o mundo me toca, eu sou tocado por ela; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos. Reforça a ideia de Foucault (2013) sobre a interação contínua entre o corpo e o mundo. Essa interação é fundamental para a formação da subjetividade e da percepção. Na educação física, isso se traduz na maneira como o corpo não apenas se adapta ao ambiente, mas também como modifica e é modificado por ele através das práticas corporais e das diversas formas com que o corpo se apresenta na sala de aula, pois a escola, e com efeito a sala de aula, são locais de privilégio para conhecer e aprender com os outros corpos, é onde há a possibilidade de se apropriar de si, e se ver no outro, se concretizar enquanto ser criativo e mutável.

Zumthor (2005), destaca que o corpo me dá a medida e as dimensões do mundo. Ecoa a visão de Foucault (2013) sobre a centralidade

do corpo na compreensão do espaço e do ambiente. Esta perspectiva é crucial para a arquitetura e o design de espaços escolares, onde a escala humana e a experiência sensorial do corpo são fundamentais para a criação de ambientes que promovam o bem-estar e a interação social, promovendo-se a pluralidade e acolhendo-se as diferenças. Implementa-se, desta forma, uma cultura de aprendizado pela sensibilidade de se aprender com o outro, ao se permitir que cada um projete suas experiências vividas a partir do corpo que aprendeu com as práticas individuais.

A ideia de que o mundo tal qual existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível reforça a tese de Foucault (2013) de que o conhecimento é mediado pelo corpo. Isso implica que a aprendizagem e as formas como se reproduz essa aprendizagem são processos inerentemente corporais e sensoriais, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A mediação entre a teoria e aplicação é corporal, física. É pelo corpo que se nos expomos ao mundo, e é por meio dele também que interpretamos o conhecimento, sendo a forma que se interpretam as teorias e se reproduzem os entendimentos subjetivos, de maneira heterogênea, individual, intermediada pelo que se entende na teoria.

transformar a sala de aula para celebrar e utilizar ativamente a corporeidade dos alunos envolve incorporar práticas pedagógicas que integrem experiências sensoriais, movimentos físicos e interações corporais. Assim, a sala de aula se torna um espaço heterotópico onde múltiplas dimensões e significados coexistem, permitindo-se que os alunos se expressem de diversas maneiras e se reconheçam como protagonistas de suas próprias experiências educativas.

4. Heterotopias do corpo na educação: reflexões e desafios

Segundo Foucault (2013), as heterotopias são “espaços outros,” que existem simultaneamente dentro e fora da sociedade, funcionando como contrapontos ou reflexos críticos dos espaços normativos. Elas são lugares reais que hospedam a multiplicidade de significados e funções, desafiando a homogeneidade e a linearidade do espaço social tradicional.

Num pensamento heterotópico, a sala de aula pode ser considerada um espaço onde o corpo do aluno e sua interação com o ambiente

educativo assumem múltiplas dimensões e significados. Assim, Foucault (2013) descreve as heterotopias como espaços que possuem características simultaneamente reais e imaginárias. A sala e aula é um local onde o corpo do aluno não apenas se encontra fisicamente presente, mas também se transforma e se configura em diferentes identidades e experiências.

Dentro desse contexto heterotópico, a sala de aula não é apenas um espaço físico delimitado, mas um lugar onde ocorrem interações complexas entre o corpo do aluno e o conhecimento, entre o movimento e a imobilidade. Assim os alunos na sala de aula se movem intelectual e fisicamente, explorando novos conceitos, interagindo com colegas e professores, e transformando seus próprios entendimentos. Além disso, como heterotopia, este espaço desafia a ideia tradicional de ensino como um processo unidimensional centrado no intelecto. Ela incorpora a corporeidade dos alunos não apenas como receptáculos passivos de conhecimento, mas como agentes ativos que se expressam através do corpo, seja na forma de gestos, posturas ou mesmo na participação ativa em discussões e atividades.

Enquanto uma perspectiva heterotópica, a sala de aula se revela como um espaço dinâmico onde o corpo dos alunos se integra ao processo educativo de maneira complexa e multifacetada, transcendendo a simples transmissão de informações para se tornar um ambiente onde a corporeidade é valorizada como parte essencial da aprendizagem integral.

Considerando-se as ideias de Michel Foucault (2013) e Paul Zumthor (2005) sobre a prática educacional, é essencial entender que eles enxergam o corpo como um agente ativo e fundamental na maneira como percebemos e interpretamos o mundo. O contato físico com o ambiente e com os outros desempenha um papel crucial na formação das nossas percepções e experiências. Essa visão sublinha a importância da sensibilidade corporal como ponto de partida para a construção do entendimento e da significação do que nos cerca.

No contexto da sala de aula, essa perspectiva revela tanto desafios quanto oportunidades. Muitas instituições educacionais ainda operam sob modelos disciplinares que normatizam e controlam o corpo dos estudantes. Por exemplo, como descrito por Moreira (2020), a educação

escolar é frequentemente eficaz em disciplinar corpos, mantendo crianças e adolescentes fixos em suas carteiras em nome da aprendizagem. Este tipo de abordagem, embora possa promover a ordem e a concentração, também pode limitar a expressão corporal e a exploração sensorial, restringindo assim formas valiosas de interação e compreensão do mundo.

No entanto, ao reconsiderar a disposição da sala de aula e as práticas pedagógicas, educadores podem criar um ambiente mais inclusivo e dinâmico que valorize a diversidade corporal e cultural dos estudantes. Por exemplo, ao permitir que os alunos se movimentem livremente, utilizem espaços flexíveis e participem de atividades que envolvem a expressão corporal, os educadores podem facilitar um aprendizado mais profundo e integrado. Essas práticas não só refletem as relações de identidade e espaço, mas também as moldam, permitindo-se aos alunos se expressarem criativamente e se reconhecerem como protagonistas de suas próprias histórias corporais.

Em suma, a incorporação da sensibilidade corporal na educação promove uma experiência de aprendizado mais rica e significativa. Ao valorizar a diversidade de interações sensoriais e físicas, os educadores podem ajudar os alunos a construir uma compreensão mais holística e personalizada do conhecimento, tornando-se agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Conclusão

A mediação do conhecimento pelo corpo implica que o aprendizado não seja apenas intelectual, mas também sensorial e emocional. Cada indivíduo carrega consigo uma história única de experiências corporais que moldam sua compreensão e interpretação do mundo. A educação que reconhece e valoriza essa diversidade promove uma aprendizagem mais holística e integrativa, capacitando os alunos a traduzirem teorias em práticas pessoais e significativas. Concordando com Moreira (2020), ao usar a ideia de Merleau-Ponty (2011, p. 114), “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”, percebemos que uma educação integral incorpora o corpo do aluno ao processo educativo, conectando-o diretamente ao mundo

ao seu redor enfatizando a compreensão do corpo vivo através da sua interação ativa com o ambiente.

O desafio atual reside em transformar as práticas educacionais para incorporar uma visão mais ampla e inclusiva do corpo, superando modelos normativos e valorizando a integralidade do ser humano. Isso requer não apenas uma mudança nas políticas educacionais e na formação de professores, mas também uma reflexão contínua sobre como os espaços educacionais podem ser projetados para promover o bem-estar e a autenticidade corporal dos estudantes.

Dessa maneira, a abordagem do corpo como mediador do conhecimento na educação é essencial para uma compreensão mais profunda e humana do processo educacional. Ao integrar a sensibilidade corporal com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, podemos construir ambientes educacionais mais acolhedores e eficazes, nos quais cada estudante possa não apenas aprender, mas também se reconhecer como um agente ativo na construção do saber e da sua própria identidade.

Em síntese o estudo oferece um ponto de partida para futuras reflexões e ações que visem promover uma educação mais inclusiva, sensível e empática em relação ao corpo e suas múltiplas expressões no contexto educacional contemporâneo.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**/ Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOCAULT, Michel. O corpo utópico. In: FOCAULT, Michel. **O corpo utópico: as heterotopias**. São Paulo: Artmed, 2013. p.7-55.

LE BRETON, David, **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MA López-López, GR Galdino **Revista Interinstitucional Artes de Educar** – 2020 e-publicacoes.uerj.br

MILLER, Jussara. **O corpo presente: uma experiência sobre dança-
-educação.** 2014.

MOREIRA, Wagner Wey; GUIMARÃES, Alexandre Magno; DE CAMPOS, Marcus Vinicius Simões. **Escola: presença obrigatória da corporeidade.** Quaestio-Revista de Estudos em Educação, v. 22, n. 3, p. 657-668, 2020.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: **o lugar do corpo na escola.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, SC, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo; MOREIRA, Wagner Wey. **A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Evidência, v. 11, 2024.

ZUMTHOR, Paul. **O empenho do corpo.** Teorias do Rádio: textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2005.

A INSERÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR, NOS ANOS INICIAIS, EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL⁸

Yasmin Oliveira Souza⁹

Ingedy Delana Pereira de Oliveira¹⁰

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves¹¹

Marcelo Vieira da Nóbrega¹²

1. Introdução

A leitura nos anos iniciais da educação é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Além de ser a base para a aquisição de outras competências acadêmicas, também desempenha um papel

- 8 Projeto de extensão teve apoio do Programa de Bolsa de Extensão – PROBEX da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no âmbito do projeto “Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto”.
- 9 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba, (Campus I/ Campina Grande). E-mail: yasolisouza@gmail.com;
- 10 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba, (Campus I/ Campina Grande). E-mail: oliveiraingledy@gmail.com;
- 11 Professora Doutora do Departamento de Educação (Campus I/CEDUC/UEPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br;
- 12 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

crucial na formação do pensamento crítico, na expansão do vocabulário e na promoção da criatividade e imaginação. É um alicerce para a aprendizagem ao longo da vida de qualquer indivíduo.

Nos anos iniciais, ela contribui para a alfabetização, ajudando às crianças a reconhecerem letras, palavras e construir frases. Além disso, facilita a compreensão de textos e o desenvolvimento da habilidade de interpretação, essenciais para todas as disciplinas escolares. A leitura também impacta no desenvolvimento emocional e social das crianças, promovendo a empatia, a autoconsciência e a capacidade de se comunicar com eficácia.

De acordo com Solé e Teberosky (2003), a compreensão da leitura e a formação do leitor vão além de decodificar palavras; trata-se de interpretar, criticar e interagir com o texto de maneira significativa, inserindo assim a criança no mundo da leitura e valorizando suas experiências prévias e culturais. Através da mediação do professor e de um ambiente rico em estímulos, os estudantes desenvolvem habilidades que lhes permitem entender o conteúdo e refletir sobre ele aplicando em diversas situações.

Diante disso, considera-se que a extensão universitária desempenha um papel significativo no apoio à formação dos educandos. É através de projetos de extensão que as universidades podem levar seu conhecimento e recursos para a comunidade, criando programas que auxiliam no processo de alfabetização e incentivam a prática da leitura. Esses projetos frequentemente envolvem a colaboração de estudantes universitários, professores, famílias e a comunidade em geral, promovendo uma abordagem abrangente e inclusiva para a educação, pois, como é destacado por Freire (1983, p. 93), “a comunicação se dá na e pela interação dos sujeitos”. Assim, essas interações são fundamentais para garantir que os projetos de extensão não sejam apenas transmissões unilaterais de conhecimento, mas sim trocas que valorizam o saber do indivíduo.

Nesta perspectiva, um exemplo de projeto de extensão desenvolvido nessa ótica foi o intitulado “Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto”, realizado em 2021, na Universidade Estadual da Paraíba, com apoio do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX). A equipe do projeto era

composta por uma coordenadora, uma bolsista e por mais três alunas voluntárias que se encontravam entre o terceiro e o quinto período do curso de Pedagogia. Assim, teve como proposta a promoção de situações de aprendizagem complementares, no âmbito da leitura, para as crianças em processo de alfabetização que se encontravam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, portanto, alunos dos anos iniciais deste nível de ensino, que correspondem ao ciclo de alfabetização, conforme a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (Brasil, 2014).

Ao todo, o projeto contou com cinco crianças com idade entre 6 anos e 5 meses e 7 anos e 7 meses, que estavam matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas dos municípios de Areal, Campina Grande, Alagoa Nova, Gado Bravo e Aroeiras, localizadas no estado da Paraíba.

Foram realizados quatorze encontros com ambas as crianças. Ocorriam uma vez por semana de acordo com a disponibilidade pré-estabelecida entre a orientadora de leitura e a família participante, tendo início na quarta semana de abril do ano de 2021 e finalizados na última semana do mês de setembro do mesmo ano.

Em detrimento da pandemia, o projeto aconteceu de modo remoto. Sendo assim, para comunicação da equipe extensionista, foi criado um grupo no aplicativo do WhatsApp, no qual eram passados os informes relativos ao andamento do projeto, divulgados eventos alinhados à nossa temática e compartilhados materiais de formação pedagógica. Os encontros com as crianças e as reuniões entre os participantes do projeto eram realizados através da plataforma do Google Meet; já o Google Apresentações, o Canva e o WordWall foram os aplicativos utilizados para produção do material didático; para construção dos planos de atividades de leitura e relatórios, utilizamos o Google Documentos; e, para armazenar toda a documentação relacionada ao projeto, fizemos uso do Google Drive.

Desse modo, quando observamos a proposta deste projeto de extensão, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, podemos observar a relevância deste estudo. Este teórico enfatiza a centralidade do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, propondo que o aprendizado é um processo mediado socialmente. As interações sociais e a participação em atividades culturalmente

significativas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas (Vygotsky, 2008).

No contexto da extensão, a abordagem histórico-cultural se manifesta na forma como as crianças interagem com as orientadoras de leitura, mesmo que virtualmente. Essas interações permitiram que as crianças aprendessem novas habilidades de leitura e desenvolvessem suas capacidades de comunicação e pensamento crítico. A leitura foi utilizada como uma ferramenta mediadora, promovendo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças.

Ademais, Vygotsky também aborda sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. No projeto, as orientadoras de leitura atuaram dentro da ZDP das crianças, fornecendo suporte e orientação necessários para que elas pudessem realizar tarefas que não conseguiriam executar de forma independente. Esse suporte é fundamental para que as crianças avancem em suas habilidades de leitura e se tornem leitores autônomos e mais competentes.

A perspectiva histórico-cultural também reconhece a importância dos artefatos culturais no processo de aprendizagem. Na extensão, a utilização de diferentes gêneros textuais e materiais complementares, que detalharemos na seção abaixo, serviu como mediadores culturais que enriqueceram a experiência de leitura das crianças. Esses recursos tornaram a leitura mais dinâmica e ajudaram as crianças a entenderem e interpretar o mundo ao seu redor de maneira mais ampla.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a inserção da extensão universitária na formação do leitor nos anos iniciais, a partir da perspectiva histórico-cultural vygotskyana. Especificamente, pretendeu-se: examinar as práticas de mediação de leitura utilizadas no projeto de extensão e como elas influenciam no desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças; avaliar o impacto das interações sociais e culturais promovidas pelo projeto no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças participantes; analisar a importância dos artefatos culturais e gêneros textuais utilizados na extensão como mediadores do processo de aprendizagem da leitura; e discutir a relevância da participação ativa das famílias e da comunidade no sucesso do projeto, bem como no desenvolvimento integral das crianças.

Logo, o projeto de extensão se configurou, do ponto de vista da dimensão da pesquisa, de natureza qualitativa. Para isso, adotamos uma abordagem analítico-interpretativa, utilizando os postulados teóricos de Vygotsky (2008), Freire (1983), Solé (2014), e Bakhtin (2019). Organizou-se em várias partes: introdução, descrição do projeto de extensão, resultados e discussões da pesquisa, e considerações finais. Os resultados esperados incluem a demonstração da eficácia das práticas de mediação de leitura e a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças, corroborando a relevância deste projeto de extensão universitária na educação básica.

2 desenvolvimento

2.1 Contextualizando o projeto de extensão

Para explicar o funcionamento do projeto, é necessário compreender todo o processo de convocação da equipe e das crianças participantes. Em fevereiro de 2021, foram abertos formulários para a seleção de extensionistas voluntárias, exigindo que fossem estudantes do curso de Pedagogia e tivessem interesse na área de alfabetização. Em março, realizamos a primeira reunião com a equipe completa, composta por uma coordenadora e quatro estudantes de Pedagogia da UEPB, atuando como orientadoras de leitura, uma delas bolsista. O objetivo dessa reunião foi explicar o funcionamento do projeto e preparar os formulários para inscrição das crianças do 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental que necessitavam de apoio na área da leitura.

Após a seleção das crianças que iriam participar do projeto, na primeira semana de abril, iniciamos as entrevistas individuais com as famílias inscritas, com o propósito de conhecer um pouco sobre as crianças e a relação delas com a leitura. Ainda durante esse mês, iniciamos os primeiros encontros com os pequenos leitores. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas foram planejadas em conjunto, durante reuniões remotas, pelas extensionistas e coordenação.

O planejamento do projeto baseava-se na utilização de gêneros textuais para o planejamento dos encontros, com o objetivo de enriquecer a experiência de leitura das crianças. Durante os encontros, foram abordados os seguintes gêneros: fábula, conto, convite, história em

quadrinhos, lista, bilhete e anúncio. Cada um desses gêneros foi escolhido de acordo com os interesses de cada criança, descobertos através das entrevistas individuais realizadas com as famílias dos leitores inscritos no projeto. Isso garantiu que as atividades fossem planejadas de modo que fossem envolventes e personalizadas para atender às necessidades e preferências pedagógicas das crianças. É importante ressaltar que os gêneros textuais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da competência leitora. Rocha aponta que:

[...] a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino tem se mostrado um importante aliado neste processo, uma vez que se acredita que estes colaboram no desenvolvimento da linguagem e ainda que tais atividades pretendem ampliar tanto a competência leitora, a capacidade de produção textual, quanto o conhecimento gramatical da língua. (Rocha, 2020)

Segundo a perspectiva bakhtiniana, Koch e Elias (2019) afirmam que todos os gêneros são caracterizados por uma esfera de atuação que combina conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição de forma indissociável. Nessa ótica, a composição dos gêneros organiza e distribui informações e elementos não verbais, abordagem adotada em nosso estudo.

3 resultados e discussões

3.1 Um olhar para a Extensão Universitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva freireana

A extensão universitária desempenha um papel crucial no fortalecimento da relação entre a universidade e a comunidade. Ela não se limita à transferência de conhecimento acadêmico; trata-se de um processo comunicativo e dialógico, onde saberes acadêmicos e populares se encontram e se transformam mutuamente. Freire, em *Extensão ou Comunicação?*, sugere que a verdadeira extensão envolve uma troca ativa e igualitária de conhecimentos, valorizando a sabedoria da comunidade e promovendo uma educação inclusiva e democrática (Freire, 1983).

Por essa razão, a inserção de projetos de extensão universitários que envolvam a comunidade em geral é extremamente relevante, especialmente aqueles voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma etapa crucial no processo de alfabetização, que requer o máximo apoio de toda equipe escolar e comunidade externa. Tais projetos desempenham um papel vital ao fornecer recursos adicionais, orientação e suporte às crianças e suas famílias, criando uma rede de apoio que amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante o período da pandemia, as escolas enfrentaram inúmeras restrições e adaptações, tornando urgente a busca por alternativas didáticas. Nesse contexto, a troca de práticas bem-sucedidas se mostrou essencial para inspirar e orientar educadores em todo o país. Ao compartilhar experiências, como a deste projeto de extensão em questão, o público pôde compreender as abordagens utilizadas, o que contribuiu para a construção de um conhecimento coletivo. Essa troca promove reflexões e o aprimoramento das práticas educativas, além de fornecer exemplos concretos de estratégias eficazes, adaptáveis ao ensino presencial.

Quando adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a extensão universitária permite que crianças, professores, famílias e a comunidade se beneficiem de projetos educacionais inovadores e interativos. Estes, alinhados aos ideais de Freire, favorecem uma educação dialógica, onde o saber acadêmico e o popular se encontram e se transformam mutuamente. Dessa forma, a extensão vai além da simples transferência de conhecimento, pois promove uma participação ativa e equitativa de todos os envolvidos (Freire, 1983).

Ademais, a participação de universitários e professores em projetos de extensão nas escolas proporciona às crianças uma variedade de experiências enriquecedoras. Esses projetos podem incluir atividades lúdicas, científicas, culturais e esportivas, que complementam o currículo escolar e estimulam o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, ao se envolverem diretamente com a realidade social das comunidades, os universitários ampliam sua compreensão sobre as complexidades do ensino e da aprendizagem, preparando-se para atuar de forma crítica e responsável em suas futuras profissões.

Desse modo, o compartilhamento de experiências educacionais entre universidades e escolas se torna um instrumento poderoso na

construção de um sistema educacional mais adaptável e inclusivo. Ao valorizar e difundir práticas bem-sucedidas, contribuímos para fortalecer a qualidade da educação, preparando as crianças para os desafios presentes e futuros. É essencial que continuemos a compartilhar nossas experiências, aprendendo uns com os outros e promovendo a transformação positiva da educação brasileira.

Além disso, os projetos de extensão têm o potencial de transformar a própria universidade. O engajamento com a comunidade escolar pode levar a uma renovação pedagógica e curricular, integrando saberes populares e acadêmicos de maneira inovadora. Dessa forma, a instituição de ensino superior e as escolas aprendem e crescem juntas, tornando a universidade mais relevante e comprometida com as necessidades sociais, fortalecendo-se assim seu papel como agente transformador social.

Em suma, a inserção da extensão universitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, democrática e resiliente. Ao facilitar o diálogo e a troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade escolar, criamos um ambiente educativo mais rico e preparado para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

3.2 A Influência da Perspectiva Histórico-Cultural na Formação do Leitor Extensionista

A teoria de Vygotsky enfatiza o papel do contexto sociocultural na aprendizagem, argumentando que esta ocorre através da interação social e mediação cultural, como linguagem e símbolos. No contexto da leitura, os alunos adquirem habilidades não apenas por instrução direta, mas também por meio de interações sociais significativas, como discussões em grupo, leitura compartilhada e colaboração com colegas ou mediadores. Como podemos verificar na análise da situação de leitura que ocorreu com uma das crianças identificada como Maria (7 anos), estudante do 2º ano do Ensino Fundamental que participou do projeto de extensão *Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto*.

Destacamos a situação de leitura em que exploramos o gênero textual bilhete. Em todos os encontros, fazíamos uma acolhida perguntando

sobre a vida da criança e como ela estava se sentindo, e ela sempre relatava suas atividades da semana e o progresso na realização das tarefas de casa. Neste dia, ela perguntou bastante entusiasmada à orientadora se haveria leitura, demonstrando assim o seu interesse e motivação pela atividade de ler. Podemos interpretar isso como um momento de interação e expectativa. Maria demonstra seu interesse e motivação pela atividade de leitura, manifestando sua voz e estabelecendo uma relação dialógica com a orientadora.

A teoria de Vygotsky enfatiza o papel do contexto sociocultural na aprendizagem, argumentando que esta ocorre através da interação social e mediação cultural, como linguagem e símbolos. No contexto da leitura, os alunos adquirem habilidades não apenas por instrução direta, mas também por meio de interações sociais significativas, como discussões em grupo, leitura compartilhada e colaboração com colegas ou mediadores. Conforme verificado na situação de leitura analisada nesta seção, esses processos permitiram avanços significativos no processo de aquisição da leitura, incluindo a identificação de letras, formação de palavras, junção silábica, interpretação de textos verbais e não verbais, além de estimular a imaginação.

Assim, por meio de um recurso de apresentação de slides, elaborado com letras em formato bastão, para que a criança pudesse ler autonomamente, foram abordados conceitos como a definição e a função social do bilhete, seu destinatário mais comum, os elementos textuais, bem como foi realizada a leitura de alguns exemplos de bilhetes. No decorrer da atividade, foi observado um claro progresso na leitura de Maria, que passou a ler os slides de forma autônoma, com poucos erros e sem demonstrar a insegurança anterior decorrente da leitura silábica, ocorrendo o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito fundamental que pode ser aplicado ao ensino da leitura. Ela representa a diferença entre o que um aluno pode fazer independentemente e o que pode realizar com a assistência de um instrutor mais experiente ou de colegas mais capazes. Vygotsky afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que

amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Vygotsky, 2008, p. 98).

A seguir, apresenta-se o relato da mãe de Maria, transmitido por meio de mensagens de texto pelo aplicativo WhatsApp, logo após o término do encontro em questão.

[...] Na última semana que falamos da evolução dela, hoje eu tive mais uma comprovação dessa evolução. Como a turma dela foi dividida na volta às aulas, por conta do Covid-19, ela ficou com os alunos que estavam com dificuldades de leitura, já que, durante as aulas remotas, ela estava na transição de ler letra bastão *pra* letra de imprensa, ela estava com bastante dificuldade nisso. Porém a professora disse que ela *tá* lendo tão bem que decidi trocar ela de turminha e ela vai estudar com os coleguinhas que já têm uma leitura mais desenvolvida. [...] (Mensagem enviada pelo WhatsApp em 05/08/2021, às 19h40, na conversa com a mãe de Maria)

A partir deste relato, é possível perceber a importância de oferecer atividades de leitura complementares ao ensino regular, especialmente durante o processo de alfabetização. Além disso, é crucial que essas propostas estejam relacionadas a situações reais de uso da língua, como é o caso da exploração do gênero textual bilhete durante a atividade descrita acima.

Nesse sentido, Santos ressalta que:

“[...] é necessário propor atividades que relacionem a leitura a situações reais de uso da língua, como a elaboração de cartas, bilhetes e convites, e que fomentem

a interação entre os estudantes, por meio de práticas como a leitura compartilhada e o debate sobre os textos lidos” (Santos, 2020, p. 29).

Os encontros aconteciam semanalmente de modo individual pela plataforma do *Google Meet*, com a duração de 30 minutos. Na semana seguinte, mantivemos o enfoque no mesmo gênero textual, para reforçar o conhecimento adquirido anteriormente. No entanto, propusemos uma atividade lúdica: o jogo da trilha. Esse jogo consistia em uma trilha com bilhetes em casas específicas. Quando a criança caía em uma dessas casas durante a brincadeira, ela tinha que ler o bilhete para descobrir se teria sorte ou azar, pois eles podiam conter prêmios, que permitiam avançar algumas casas; ou contratempos, que exigiam o retorno de casas para poder continuar no jogo. Foi um momento muito agradável, permitindo que a criança interagisse e se divertisse enquanto conseguia ler todos os bilhetes encontrados.

Por meio desse jogo, torna-se evidente a importância de proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem, uma vez que, para Vygotsky (2008), a ludicidade é considerada uma forma de linguagem infantil e de interação social que desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme observado por Silva (2015, p. 42), ao brincar, a criança pode criar novos contextos e ampliar suas experiências, fator que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Além disso, as brincadeiras permitem que a criança aprenda a compartilhar e negociar significados com outras pessoas, a explorar novas possibilidades e a lidar com situações de incerteza e ambiguidade.

A compreensão da leitura é construída através das interações sociais, das relações com os pares e dos conhecimentos prévios de cada indivíduo. É na troca de experiências que ocorre a aprendizagem e a aquisição dessa habilidade. Portanto, mesmo que de forma remota, o projeto foi concebido como um espaço adaptado para essa troca de relações sociais e da mediação cultural. Vygotsky (200), em *A Formação Social da Mente*, enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e do contato com interlocutores mais experientes, sendo a mediação cultural e a linguagem elementos fundamentais nesse processo.

Assim, foi possível notar o avanço na fluência da leitura por parte da criança. Constatamos a importância da abordagem intencional e estruturada, como a leitura dirigida e planejada, crucial para o desenvolvimento dos leitores durante a fase de alfabetização. Ademais, segundo Isabel Solé (2014), a competência leitora envolve diversas estratégias que os leitores utilizam para compreender, interpretar e avaliar os textos, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que incentivem a leitura crítica e reflexiva, permitindo aos estudantes desenvolverem uma compreensão mais profunda e significativa.

Por meio desse planejamento, torna-se possível fomentar nos leitores a aquisição de habilidades de leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico, o estímulo à criatividade e imaginação, assim como a promoção do interesse pela leitura, proporcionando-lhes uma experiência positiva e gratificante. Torna-se evidente que as atividades, em especial as de leitura, devem ser cuidadosamente planejadas, a fim de potencializar os processos de compreensão e interpretação textual por parte dos leitores.

Desse modo, o projeto de extensão não apenas proporcionou instrução técnica em leitura, mas também criou um ambiente de aprendizagem rico em interações sociais e culturais. Essas interações foram essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças, demonstrando a importância da aplicação da perspectiva histórico-cultural na educação. Ao promover um espaço onde as crianças puderam explorar diversos gêneros textuais e dialogar com seus mediadores, o projeto não apenas facilitou o aprendizado da leitura, mas também enriqueceu seu desenvolvimento pessoal e social, fortalecendo vínculos significativos entre a teoria pedagógica e a prática educacional.

Considerações finais

A presente ação extensionista analisou a inserção da extensão universitária na formação do leitor nos anos iniciais, a partir da perspectiva histórico-cultural. Foi possível observar que a leitura nos anos iniciais é necessária para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a alfabetização, a compreensão de textos e o desenvolvimento social. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, aplicada ao projeto de extensão, mostrou-se eficaz na promoção de habilidades de leitura através da mediação social e cultural.

O projeto de extensão “Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto” demonstrou a importância de uma abordagem que valorize as experiências prévias e culturais dos alunos. Através da mediação do professor e de um ambiente rico em estímulos, as crianças desenvolveram habilidades de leitura de maneira significativa e reflexiva.

Além disso, a extensão universitária, como defendida por Paulo Freire, promove uma educação inclusiva e democrática, rompendo com o isolamento da academia e estabelecendo um diálogo genuíno com a sociedade. Os projetos de extensão têm o potencial de transformar a própria universidade, integrando saberes populares e acadêmicos de maneira inovadora.

Portanto, iniciativas educacionais que considerem o contexto social e cultural das crianças são fundamentais para um aprendizado significativo. A extensão universitária pode contribuir significativamente para a formação do leitor nos anos iniciais, proporcionando experiências enriquecedoras que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, A. G. A. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica**

Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v. 5, p. 18-32, 2020.

SANTOS, A. S. A importância de atividades que estimulam a leitura durante o processo de alfabetização. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 1, p. 25-35, 2020.

SILVA, A. L. A ludicidade como estratégia de aprendizagem na perspectiva de Vygotsky. **Revista de Educação Infantil**, v. 20, n. 2, p. 39-50, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. [recurso eletrônico]. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo a ler e a escrever**: uma perspectiva psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MEMES COMO ALTERNATIVA VIÁVEL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E PARA O LETRAMENTO DIGITAL

*Miebt Oliveira de Araujo*³
*Marcelo Vieira da Nóbrega*⁴

1. Introdução

É inegável que a internet está cada vez mais presente na nossa sociedade. Com o uso dos smartphones, permanecemos conectados mesmo quando estamos fora de casa. É possível ficarmos o tempo todo on-line, acompanhando as notícias, falando com nossos contatos, postando e compartilhando diversos conteúdos. Através da internet, mantemo-nos informados, nos comunicamos e nos divertimos.

Difícilmente alguém que tem acesso à internet não conhece os *memes*. Eles fazem parte do nosso cotidiano. Compartilhamos e recebemos *memes* de amigos, seguimos páginas de *memes* sobre algum assunto específico (futebol, música, política, etc.). No atual mundo virtual, temos a sensação de que tal gênero textual faz parte de quase todos os espaços e assuntos.

Tendo em vista uma realidade marcada pelo contato constante com a internet por parte dos estudantes, impera-se buscar aproximações com tal ambiente, a fim de transformá-lo e aproveitá-lo também

13 Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: miebt.oliveira@aluno.uepb.edu.br

14 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

como ambiente de aprendizagem. Para tal, nós professores, devemos nos apropriar da linguagem e dos métodos de tal ambiente. Os *memes* fazem parte desse meio e seu uso em sala de aula pode aproximar ainda mais a escola do mundo do aluno, mostrando-se como um recurso facilitador do processo pedagógico ao despertar no aluno o interesse pelo conteúdo curricular, o senso crítico e estimular o pensar histórico.

Entretanto, para que essa metodologia ativa tenha efeitos positivos, é necessário todo um planejamento didático com embasamento teórico e objetivos bem definidos.

Nesse sentido, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema, esse artigo tem como objetivo analisar o potencial e as implicações do uso de *memes*, enquanto elemento da comunicação digital que faz parte da realidade dos estudantes, como recurso pedagógico capaz de auxiliar na construção do conhecimento histórico e no letramento digital de estudantes da educação básica.

2. Metodologia

Realiza-se nesse trabalho uma abordagem de natureza qualitativa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica. Nas palavras de Minayo (2001) a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados [...] dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sendo assim, a presente pesquisa propõe uma discussão teórica-conceitual sobre a possibilidade da construção do conhecimento histórico a partir de *memes* e sobre a inserção destes recursos para a formação do indivíduo letrado digitalmente.

A fim de problematizar a utilização das novas linguagens do universo digital, com destaque para os *memes* no ensino de História e no letramento digital em turmas da educação básica, lançaremos mão da pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2008), “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para um estudo posterior”.

Na oportunidade, realizamos a construção do levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa.

Nessa perspectiva, a metodologia do estudo bibliográfico consiste na busca de informações a partir de obras relacionadas à temática e que servem de base para a criação da nova pesquisa, a qual foi escolhida em virtude do propósito de mostrar, por meio das discussões iniciadas por teóricos, a viabilidade dos *memes* enquanto recurso pedagógico para o ensino de História e como um indivíduo pode tornar-se letrado com a utilização desse gênero textual.

3. Resultados e discussões

Atualmente o conceito de meme está associado à cultura digital, mas sua origem está relacionada à Biologia. Quem utilizou a palavra *meme* pela primeira vez foi o biólogo Richard Dawkins, no seu livro *O gene egoísta*, publicado em 1976. Para ele os animais e as pessoas morrem, mas caso tenham deixado descendentes, seus genes continuam vivos, pois são passados para as próximas gerações.

Nessa perspectiva, o termo *meme* foi usado por Dawkins para descrever ideias e práticas que, assim como os genes, podem ser transmitidas ao longo de gerações. Ou seja, o meme é o correlato do gene no campo da cultura. E, assim como os genes, os memes também são algo que se repetem, se multiplicam e se perpetuam, atravessando gerações.

O *meme*, portanto, pode ser uma ideia, um comportamento, uma palavra, uma crença, uma prática que se perpetua. Essa explicação, no entanto, não é suficiente para entendermos os *memes* da internet. Quando falamos sobre os *memes* do espaço virtual, estamos nos referindo a imagens e textos curtos de cunho humorístico, em sua maioria, que transmitem uma ideia como forma de comunicação. Mas além disso, tal gênero textual tem uma característica bem peculiar, a ausência de autoria única.

De acordo com a pesquisadora Limor Shifman, os memes da internet são uma construção coletiva, ou seja, nenhum deles tem um autor só. É comum que durante o compartilhamento eles passem por modificações, principalmente nas frases que acompanham as imagens. O meme na internet, portanto, é um produto de construção coletiva, em que as mesmas pessoas que recebem e compartilham seu conteúdo podem modificá-lo, alterando alguma parte do original.

Os memes, para além de uma brincadeira, uma forma de lazer e entretenimento, podem ser usados como conteúdo educativo. Através

deles, é possível promover discussões políticas, econômicas, sociais, culturais, filosóficas e éticas na sala de aula. Ou seja, apresentam temas geradores de debates e interações dentro de um processo comunicativo que envolve diálogos entre professor e alunos. Souza demonstra como os memes podem ser apropriados no processo de Ensino-Aprendizagem e define o termo recurso didático:

O meme pode possibilitar ao professor uma maneira de se comunicar em uma linguagem digital comum com o aluno, fornecendo assim a possibilidade de ser um recurso didático para o ensino da história, sendo o recurso didático “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos (Souza, 2007, p.111).

A Educação Básica tem o propósito de promover a educação cidadã, o que segundo Bévort e Belloni:

Não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. (Bévort; Belloni, 2009, p. 2).

Em outras palavras, se deixarmos de integrar as novas mídias digitais que já fazem parte do cotidiano dos estudantes aos processos educacionais, a educação escolar que ofertamos às novas gerações permanecerá anacrônica e incompleta, incapaz de formar cidadãos críticos e conscientes.

Nesse sentido, a escola, como local de construção de conhecimento e socialização do saber, precisa se apropriar das novas tecnologias para

atender às demandas sociais, adotando outro modelo educacional, já que os padrões atuais, muitas vezes dispendendo apenas de aulas expositivas e livro didático, são incompatíveis com os interesses do público jovem na atualidade.

Os estudantes, hoje, fazem parte de uma geração que cresceu em meio aos avanços tecnológicos, estão cercados por recursos midiáticos, fazem uso constante de smartphones, computadores, videogames, câmeras de vídeos, dentre outros equipamentos digitais. Como resultado desse ambiente, marcado pela coexistência de tecnologias e mídias digitais, nossos alunos pensam e processam informações de uma maneira dinâmica, se apropriando das novas mídias de maneira natural e fluida.

Tal geração, que já nasceu e cresceu junto com as tecnologias digitais, Prensky (2001) classificou como *Nativos Digitais*. Já aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em algum momento da vida, por interesse ou por necessidade, adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são chamados de *Imigrantes Digitais*.

Nessa perspectiva, os estudantes – nativos digitais, como mencionados anteriormente – já estão inseridos nesse contexto desde o nascimento e sua relação com o conhecimento também é diferenciada, pois eles processam informações rápida e simultaneamente. Para esses estudantes, o ensino de História, pautado apenas na narração de fatos e na aplicação de atividades do livro didático por parte do professor, se torna algo enfadonho e sem significado, reforçando entre eles a ideia de que estudar o passado é algo desinteressante, desmotivante e, com efeito, anacrônico.

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, o ensino de História ainda acontece de forma decorativa e desconectada do cotidiano, não acompanhando o movimento de modernização com o qual a educação tem se deparado. Tem-se ensinado uma História predominantemente factual, trabalhando com as tendências narrativas e positivistas, o que não tem despertado o interesse dos estudantes, como nos explica Carlos Augusto Lima Ferreira:

A concepção de história que os profissionais do ensino de história, historiadores, autores e professores nos apresentam hoje em dia ainda permeia uma história

dos vencedores, aqueles que criam os “fatos” históricos e os transmitem como “verdades” definitivas, absolutas e cristalizadas, ligadas, portanto, a uma concepção positivista da história, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o presente enquanto construção, já que, na visão de muitos, a história é apenas passada. (Ferreira, 2007, p. 2).

Ou seja, os conteúdos e a forma como eles vêm sendo trabalhados durante as aulas de História se distanciam bastante da realidade dos alunos, que geralmente não conseguem estabelecer uma ponte entre o que está sendo estudado e seu cotidiano, o que torna as aulas monótonas e desinteressantes.

Apesar do ensino de História ter passado por algumas transformações e atualizações nas últimas décadas, ainda hoje, na visão de muitas pessoas, o estudo da História consiste apenas em lembrar acontecimentos passados. Assim, a competência do professor de História está relacionada à sua capacidade de conhecer, de forma linear, toda a história da humanidade. Ou seja, ainda há uma valorização da repetição em detrimento do trabalho crítico e reflexivo.

No entanto, o mundo atual requer o desenvolvimento de uma história na perspectiva crítico-dialética. Em outras palavras, olhar o presente como resultado de acontecimentos do passado, utilizando novas lentes que estão presentes no cotidiano dos alunos, torna, assim, o ensino-aprendizagem mais atraente e criativo.

Como a nossa sociedade vem sofrendo um ritmo intenso de modificações, o ensino de História tem que acompanhar esse processo, sob pena de transmitir conhecimentos de forma ultrapassada. Nas palavras de Ferreira:

O ensino de História deve estar atento para as mudanças advindas dessa nova realidade, possibilitando ao aluno ser capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, qualificando-o para ser, dentro deste processo, um cidadão pleno, consciente e preparado para as novas relações

trabalhistas. Para que isto aconteça, este ensino deve estar em sintonia com o nosso tempo. (Ferreira, 2007, p. 8).

Nesta perspectiva, como afirmado por Bittencourt (2008), a realidade exige que os atuais métodos de ensino têm de se articular com as novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à 'cultura das mídias.

Em um contexto marcado pela presença constante da internet e pela rápida circulação de informações, observamos também a necessidade de se formar cidadãos letrados, capazes de dominar as ferramentas disponíveis e construir conhecimentos em uma sociedade onde as práticas sociais de leitura e produção envolvam as tecnologias digitais e as linguagens midiáticas.

Nessa ocasião, se faz pertinente uma breve reflexão sobre o conceito de letramento. Para tal, recorreremos aos ensinamentos da autora Magda Soares. Diferenciamos letramento e alfabetização pois, embora o senso comum tende a considerar letramento como sinônimos de alfabetização, muitas são as distinções. Senão vejamos:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2009, p. 39-40).

Nessa perspectiva, podemos observar que o conceito de letramento é mais amplo que o conceito de alfabetização, pois ser letrado significa não apenas ser capaz de ler e escrever, mas ser capaz de apropriar-se da leitura e da escrita no cotidiano, como prática social. Ou seja, a ênfase do letramento não está na decodificação da língua escrita, como é o

caso da alfabetização, mas no uso da leitura e da escrita para interagir com o outro.

O conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, visto que os textos digitais surgiram após a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, diante do cenário educacional atual, caracterizado pela presença constante das tecnologias digitais na vida dos estudantes, nos deparamos com o conceito de letramento digital, definido por Ribeiro e Coscarelli no Glossário do Ceale como:

práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. (Ribeiro; Coscarelli, 2014, p. 100)

Nesse sentido, letramento digital diz respeito ao processo de aprendizagem de leitura e escrita em ambientes digitais; já ser letrado digital significa dominar as ferramentas digitais e construir conhecimento em uma sociedade onde as práticas sociais de leitura e produção envolvem as tecnologias e as linguagens midiáticas.

Todas as pessoas conectadas à internet podem produzir e divulgar conteúdos, seja através de sites, blogs ou redes sociais. Dessa forma, uma grande quantidade de informação é disponibilizada diariamente através desse espaço, cabendo ao leitor checar a credibilidade das notícias que tem acesso e ter senso crítico para avaliar os conteúdos que encontra.

No ciberespaço, ler e produzir conteúdo são atividades vinculadas. Diferente da leitura das páginas de um livro, na internet, as fronteiras entre a leitura e a escrita se diluem. É comum, após a leitura de um texto digital, a postagem de comentários pelos leitores. Ou seja, a internet não é apenas um palco onde os internautas são espectadores, mas um espaço aberto cuja dinâmica permite que os usuários também sejam produtores de conteúdos.

Nesse contexto, as novas tecnologias digitais exigem de seus usuários o desenvolvimento de novas habilidades, como a capacidade de identificar, avaliar e selecionar informações importantes, bem como o desenvolvimento do senso crítico.

A educação não pode ficar alheia a essas transformações. As práticas curriculares das escolas devem desenvolver, desde cedo, habilidades para o uso das tecnologias digitais em sala de aula a fim de incentivar seu uso de modo crítico e responsável pelos estudantes, como ressalta a competência geral número cinco da BNCC:

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (Brasil, 2018, p. 18)

Nesse sentido, faz-se necessária a formação de estudantes letrados digitais, capazes de se comunicar nos diversos ambientes virtuais de forma responsável e de consumir conteúdos criticamente, avaliando a credibilidade das informações recebidas.

Acreditamos ser possível fazer uso das tecnologias e linguagens virtuais cujo foco se centra na produção e problematização de conteúdos digitais conhecidos como *memes*, como potencialidades pedagógicas criativas para o ensino de História e para promoção do letramento digital em turmas da educação básica. Sendo assim, a partir desse recurso é possível desenvolver o senso crítico dos estudantes por meio da análise e da criação de memes contendo conteúdos e conceitos históricos trabalhados em sala da aula e acontecimentos atuais, estimulando nos educandos a leitura, a prática da pesquisa e o pensamento crítico.

Nessa perspectiva, o ensino da História passará a ser mais significativo, pois haverá a associação dos conteúdos aos interesses, às vivências e às demandas dos educandos. Além disso, o uso de memes como recurso pedagógico é capaz de promover um letramento crítico e protagonista dos estudantes, reforçando a importância de se consumir e produzir informações de forma ética e responsável.

Vale salientar, ainda, que, para se tornar uma prática pedagógica significativa, o uso do gênero requer formação docente e deve se articular com outros materiais didáticos e outros instrumentos teóricos e metodológicos. Além disso, o *meme* não pode se restringir a uma mera ilustração de determinado conteúdo. Ele deve receber o mesmo tratamento direcionado a outros documentos históricos. É essencial que os memes recebam questionamentos do tipo: Quem produziu? Quando produziu? Por que produziu? Com qual interesse?

Logo, destacamos a relevância do desenvolvimento de pesquisas e a produção de materiais pedagógicos voltados para o trabalho adequado com os populares *memes* como recurso didático para a construção do conhecimento histórico e promoção do letramento digital.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, entendemos que o uso de memes como recurso didático surge como estratégia para conectar a escola ao universo do estudante e, conseqüentemente, promover o engajamento e a interação entre os sujeitos para a formação de cidadãos capazes de agir de maneira crítica dentro e fora do contexto escolar.

Logo, o uso de tal recurso tem a capacidade de promover o deslocamento dos lugares tradicionalmente ocupados por professores e estudantes no contexto escolar. O professor deixa de ocupar o espaço daquele que explica tudo ao estudante, exigindo que o mesmo apreenda os conhecimentos e demonstre isso através de exercícios tradicionais. Nesse contexto, o professor passa a ser aquele que faz a mediação entre o conhecimento e o estudante, de modo a estimulá-lo a aprender mais e ter autonomia para construir seu conhecimento.

Com isso, considera-se que o *meme* pode, e deve, ser utilizado como uma nova abordagem educativa, capaz de auxiliar na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do letramento digital de estudantes da educação básica. Mas, para isso, é necessário o preparo do professor para auxiliar os alunos a utilizarem criticamente as tecnologias digitais e as linguagens midiáticas disponíveis.

Referências

A construção do conhecimento histórico a partir da produção de memes. Artigo ANPUH. Disponível em https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502069126_ARQUIVO_ArtigoANPUH.pdf. Acesso em 20 set. 2023.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, Dec. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10173302009000400008&lng=e&nr-m=iso. Acesso em 24 set. 2023.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de história e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão.** Revista de História Regional. V.4, n.2 1999. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2087/1569>> Acessado em 2 de julho de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

Letramento Digital. In: Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramentodigital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras>. Acesso em: 2 de jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria,

método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

O que são memes? Museu de memes. Disponível em <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 24 set. 2023.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto-inativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização.** In: Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: Infância e Práticas Educativas. Arq. Mudi, v. 11, supl. 2, p. 110-114, 2007.

UM OLHAR PARA A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Polyana Santos Cavalcante^{15}*

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas¹⁶

Marcelo Vieira da Nóbrega¹⁷

Juscelino Francisco do Nascimento¹⁸

1. Introdução

Um dos objetivos mais importantes da escola e dos professores é formar cidadãos críticos e autônomos, aptos a desenvolverem ao máximo possível suas capacidades mentais, competências e habilidades tanto nas tarefas escolares, quanto na vida prática, por meio de um ensino/aprendizagem que promova experiências de vivências múltiplas e o

- 15 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e-mail: polyana.letas@gmail.com
- 16 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e-mail: karol.souto1993@gmail.com
- 17 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.
- 18 Professor Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e-mail: juscelino@ufpi.edu.br

desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, a escola precisa oferecer um ensino que forme cidadãos críticos, que conheçam seus direitos e deveres, para que saibam usar seus conhecimentos com ética e respeito.

Além disso, um objetivo importante do ensino de Língua Portuguesa é que o aluno aprenda a usar a linguagem de forma competente, para que possa praticar o exercício da cidadania, que envolve diversas práticas sociais em que a língua se manifesta de forma diferenciada, conforme o momento de interlocução.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), o ensino de Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimento integral dos discentes, contemplando a multiplicidade de linguagens (oral, escrita, imagem, digital, sons, gestos, cores, designs, gráficos) que ambientam as práticas de letramentos em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, entre outras – por meio de quatro eixos fundamentais: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos (escrita e multissemiótica) e Análise Linguística/Semiótica.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), a Oralidade é considerada uma das habilidades linguísticas fundamentais que o estudante precisa desenvolver na área de Linguagens, sendo destacada sua importância em diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Logo, ao integrar o ensino da Oralidade em suas práticas pedagógicas, os professores estão alinhados às diretrizes postuladas pela BNCC (Brasil, 2018), contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para usar a linguagem de forma competente e efetiva em diversas práticas sociais ao longo de suas vidas.

Nesse contexto, este estudo propõe-se a investigar o papel que o Livro Didático do Novo Ensino Médio de Língua Portuguesa tem desempenhado no acesso do aluno aos gêneros orais, buscando avaliar em que medida esse acesso favorece o educando no uso desses gêneros no exercício da cidadania democrática e igualitária. Para tanto, será analisada a presença de gêneros orais e de propostas de produção textual desses gêneros no Livro Didático “Se Liga nas Linguagens: Português”, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Sinisclach, adotado pela

Escola Cidadão Integral Joana Emilia da Silva, localizada na cidade de Fagundes-PB.

A justificativa para realizar esta pesquisa originou-se da necessidade de dar o devido protagonismo aos gêneros diretamente envolvidos com a voz e expandir o ensino e os estudos da Oralidade, uma vez que, conforme Rodrigues e Dantas (2015), os professores do Ensino Médio têm como recurso material básico e guia de orientação de conteúdos os livros didáticos, e nestes não há propostas claras e eficazes de produção de gêneros orais. Quando se propõe, geralmente, é fornecido ao aluno apenas o nome do gênero a ser produzido – debate, seminário, júri simulado etc. – esperando-se que o discente consiga fazer a produção sem o apoio necessário do Livro Didático na abordagem e direcionamento desses gêneros. Assim, muitos docentes excluem das suas aulas a produção oral, aqui entendida enquanto manifestação da voz, envolvendo performance, corpo e seus fenômenos. Enfim, transcendendo à mera tradução do escrito.

Dessa forma, as bases teóricas sobre a disciplina de Língua Portuguesa, o ensino de Oralidade e de gêneros textuais orais são de Koch (2000), Marcuschi (2008; 2001); PCNEM (Brasil, 2000); BNCC (Brasil, 2018); RCEMPB (Paraíba, 2006); Cavalcante e Melo (2006), dentre outros.

A pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativo – em que a visão do pesquisador é parte integrante da análise dos dados – pode ser caracterizada como explicativa, documental e exploratória. Esta, de acordo com Severino (2013, p. 107), “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desses objetos”. Já a explicativa, conforme Gonsalves (2001, p. 66), “pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno”, bem como, conforme Moreira; Caleffe (2008, p. 70), “explicita a razão, o porquê das coisas”.

Nesta investigação, de acordo com o tipo de pergunta e segundo os procedimentos de coleta e fontes de informação, essa pesquisa pode ser definida, também, como bibliográfica. Consoante Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2. Desafios, em sala de aula de língua portuguesa do ensino médio, dos gêneros comandados pela voz

Apesar de a fala ser uma atividade predominante no cotidiano dos indivíduos, ela não recebe, na maioria das escolas, a atenção merecida, uma vez que existe uma falsa crença de que a fala já faz parte da vida das pessoas e, por isso, não precisa ser matéria de sala de aula. Contudo, conforme Cavalcante e Melo (2006), para que se adquira um bom desempenho nos gêneros orais formais, é necessário que essas práticas orais sejam desenvolvidas nas instituições escolares, pois o aluno precisa ser um usuário competente da linguagem oral para melhorar sua qualidade de vida. A fala, o oral, enquanto expressão da linguagem, é parte complementar e crucial de manifestação verbal no mundo; dá vida à escrita, restitui-lhe; dá-lhe voz. Por meio do corpo, e impulsionada pelo oxigênio da memória, protagoniza o ser no mundo, por meio do grito, do pneuma, do som, segundo Zumthor.

Nessa perspectiva, segundo os PCNEM (Brasil, 2000, p. 05), a linguagem é concebida como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”. É importante que os alunos reflitam sobre as mais variadas formas que a linguagem assume, já que ela não é expressa de uma única maneira. As instituições de ensino não podem ignorar as variedades linguísticas, em especial as de base oral, pois não se trata de considerar a norma padrão escrita como a “certa” e a linguagem coloquial oral como a “errada”, mas sim que uma é adequada a um determinado gênero e a outra, a outro, e vice-versa.

Dessa forma, o aluno aprenderá que a fala pode variar conforme a situação social em que estiver sendo usada. A partir disso, o ensino de Linguagens precisa discutir a dicotomia fala/escrita, que privilegia a escrita e estabelece, pejorativamente a fala, com as seguintes características: redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com pouca densidade informacional etc.; já a escrita – condensada, planejada, não fragmentada, completa, elaborada, com maior densidade informacional etc. Conforme Koch (2000), essa dicotomia apresenta um preconceito em relação à fala, uma vez que tais características tomam como parâmetro o ideal da escrita e passam a conceber

a fala como “o lugar do erro”. A autora mostra que nem todas essas características são exclusivas da fala ou da escrita, pois ambas, apesar de serem modalidades da língua e usarem o mesmo sistema linguístico, possuem características próprias, que se diferenciam nas práticas sociais, e não em uma relação dicotômica de polos contrários. Nesse sentido, conforme Marcuschi (2001), tanto a fala quanto a escrita são imprescindíveis na sociedade atual, pois ambas são usadas nos diversos contextos da interação humana.

É importante destacar que os RCEMP (Paraíba, 2006) enfatizam que a língua se realiza por meio dos textos, os quais são concretizados por formas sócio historicamente estabilizadas, ou seja, os gêneros textuais. Estes, por sua vez, apresentam-se em suas mais variadas formas, sejam elas orais ou escritas, determinando o modo de elaboração e compreensão das práticas de linguagem, nas quais serão contempladas as formas e os usos linguísticos e a reflexão sobre tais usos.

Em relação à Oralidade, deve-se trabalhar com a caracterização dos gêneros orais nos seguintes níveis: as condições de produção, o propósito comunicativo, a organização textual e a escolha das unidades linguísticas. Desse modo, conforme os RCEMP (Paraíba, 2006, p. 34), “o trabalho com os gêneros orais deve ser sistemático, intencional, planejado e reflexivo, a fim de possibilitar a ampliação do universo enunciativo dos educandos de forma não acidental, mas consciente”.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a relevância de abordar a diversidade linguística e cultural no contexto brasileiro e a importância de práticas pedagógicas que estimulem a comunicação oral, o diálogo e a argumentação, valorizando as diferentes formas de expressão oral, para que haja uma construção de conhecimento de forma integral e participativa. Sendo assim, o ensino de Oralidade, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), visa preparar os discentes para se comunicarem eficazmente em diferentes situações, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas habilidades linguísticas e para que possam praticar o exercício da cidadania de forma consciente e crítica na sociedade.

Alinhando-se às propostas apresentadas na BNCC (Brasil, 2018), foi implementado pela Lei nº 13.415/2017 o Novo Ensino Médio, que introduziu mudanças significativas na estrutura e no currículo das escolas que oferecem o Ensino Médio. As mudanças têm como objetivo

a flexibilização do currículo, garantir uma formação integral e aproximar o processo educativo da realidade dos alunos. Segundo o Sae Digital (2024), esse novo modelo se propõe a “oferecer aos estudantes um currículo que contemple uma formação geral e um aprofundamento dos estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) eles mais se identificam”. Logo, o currículo deve ser desenvolvido com base nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Dentro desse contexto, a Oralidade¹⁹ ganha um destaque especial na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Para promover o ensino da Oralidade nas aulas de Linguagens, conforme Ferreira (2021), pode-se utilizar ferramentas tecnológicas, como gravação de podcasts, vídeos e outras mídias digitais, para incentivar tal prática de forma criativa e envolvente. Além disso, é possível organizar debates sobre temas atuais e relevantes, estimular apresentações de projetos de pesquisa ou trabalhos escolares em público, formar grupos de discussão sobre textos literários, artigos científicos ou temas específicos da disciplina, e realizar atividades de teatro e dramatização.

Nesse sentido, a partir da flexibilização do currículo, o Novo Ensino Médio oferece a oportunidade para o fortalecimento da Oralidade entre os discentes, uma vez que a implementação de estratégias que promovam a prática da Oralidade contribuirá significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa e a formação de cidadãos críticos, articulados e preparados para as novas demandas do mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

3. Os gêneros orais e as propostas de produções textuais orais no livro didático do novo ensino médio de língua portuguesa

Selecionamos, para a formação do nosso *corpus*, o livro didático (doravante LD) “Se Liga nas Linguagens: Português”, cujos autores são Wilton Ormundo e Cristiane Sinisclachi. Destinado ao Ensino Médio

19 A BNCC (2018, p.78-79) define Oralidade como a capacidade de expressar-se e comunicar-se oralmente de forma eficaz e adequada em diferentes contextos sociais e culturais. Isso inclui habilidades como escutar, falar, dialogar, argumentar, negociar e expor ideias de maneira clara e coerente.

(volume único), o livro contempla a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e foi publicado em sua primeira edição pela editora Moderna, em 2020. Ademais, está alinhado às propostas apresentadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 8) e atende às exigências do Novo Ensino Médio, uma vez que os autores desse LD desenvolvem os eixos fundamentais: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos (escrita e multissemiótica) e Análise Linguística/Semiótica. Esses eixos mobilizam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Vale ressaltar que esta escolha se justifica pelo fato de o livro ser a edição mais recente e mais utilizada no Estado da Paraíba tanto em escolas públicas, quanto privadas, bem como por ter sido aprovado pelo PNLD do MEC do Ensino Médio de 2021. Sendo de volume único para os três anos/séries do Ensino Médio, ele aborda gêneros distintos a cada ano/série. Assim, a distribuição dos gêneros orais no LD raramente se repete para o mesmo ano/série. Os PCNEM (Brasil, 2000) não sugerem a série em que cada gênero deve ser trabalhado. Desta forma, os autores dos livros didáticos fazem uma distribuição dos gêneros que nem sempre coincide com a mesma série, uma vez que os PCNEM (Brasil, 2000) não determinam o destino de cada gênero, apenas recomendam que a escola possibilite a compreensão crítica e a produção textual de vários gêneros orais com os quais o educando lida em seu cotidiano, tais como: canção, textos dramáticos, entrevistas, debates, notícias, depoimentos, seminários, palestra, entre outros.

É importante destacar que muitos pesquisadores já comprovaram que a maioria dos livros didáticos não consegue abordar a Oralidade de forma que o discente aprenda a utilizá-la nas diferentes situações em que circulam gêneros orais formais e informais. Com frequência, são recorrentes “os exercícios que se limitam a atividades do tipo: ‘Converse com seu colega’ ou ‘Dê a sua opinião’” (Cavalcante; Melo, 2006, p. 182). Contudo, ultimamente, alguns livros didáticos têm avançado no trabalho com a Oralidade, dedicando espaço para diversos gêneros orais ao longo das unidades, trazendo outros tipos de atividades, como a produção textual de gêneros orais. Todavia, segundo Marcuschi (2008, p. 207), ao observar com mais atenção, percebe-se que os

gêneros orais, geralmente, “ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, especialmente os mais formais, são lembrados em suas características básicas”. A seguir, apresentamos a análise do referido livro didático do Novo Ensino Médio.

O LD “Se Liga nas Linguagens: Português” está organizado em duas partes: Literatura e Análise Linguística/Semiótica, contendo trinta e dois capítulos, cujos títulos são os nomes dos conteúdos a serem trabalhados, como: O texto Literário, A herança Portuguesa, Linguagem e Língua, Morfemas e Processos de Formação de Palavras, entre outros. Os capítulos da parte de Literatura trabalham nas seções de leitura e interpretação (“*Para começar*”) e produção textual (“*Desafio da Linguagem*”); já os da parte de Análise Linguística/Semiótica trabalham com as seções de leitura e interpretação (“*Para começar*”), produção textual (“*Desafio da Linguagem*”), Análise Linguística/Semiótica (“*Na prática*”, “*A língua nas ruas*” e “*Bate-papo de respeito*”). Cada capítulo é iniciado pela seção “*Percurso do capítulo*”, que expõe, por meio de tópicos, os assuntos a serem abordados ao longo do capítulo. Dentro dos capítulos, são trabalhados vários gêneros, com temas relacionados ao conteúdo de cada capítulo. Além disso, em cada capítulo, há vários boxes – que expandem informações, oferecem subsídios para reflexão e ampliam as referências culturais do leitor – e também um pequeno glossário.

O LD em análise aborda gêneros textuais relacionados à temática central que introduz cada capítulo. Além disso, o livro promove o estudo do texto e da língua, bem como trabalha com a produção textual de diversos gêneros orais e escritos. No entanto, verificou-se que ele dá mais ênfase aos gêneros escritos, uma vez que há uma grande quantidade de variados gêneros dessa natureza ao longo do livro, enquanto os orais quase não aparecem. Por ser um livro impresso, não é possível mostrar os gêneros orais, e não há mídias (CD, DVD ou links para mídias digitais) para que o professor apresente os alunos. Deste modo, a melhor solução que os elaboradores encontraram para trabalhar os gêneros orais foi por meio das produções textuais com pequenas orientações. Portanto, o que encontramos são apenas propostas de produção textual com o nome do gênero, orientações estruturais superficiais e contextualização com uma temática trabalhada ao longo do capítulo.

Neste contexto, a exigência de produção textual de gêneros orais é grande. Contudo, na seção “*Desafio da Linguagem*”, a disparidade entre gêneros orais e escritos não é tão significativa: há dezesseis propostas de produção escrita e onze de produção textual oral. Por outro lado, os gêneros orais propostos para a realização de produções pelos alunos não aparecem ao longo do LD, devido à limitação mencionada anteriormente, pois o livro é impresso e não acompanha recursos multimídia. Além disso, em geral, os gêneros orais propostos são apresentados apenas pelo nome e, a partir de algumas explicações genéricas, o discente é convidado a produzir um gênero que não lhe foi apresentado no LD, e também não há sugestões para que o professor leve o aluno a ter contato com exemplos desses gêneros.

Entre os 32 capítulos do LD, vimos que, na seção “*Desafios de Linguagem*”, de 11 capítulos, os gêneros orais são apresentados como propostas de produção textual. Logo, os seguintes gêneros foram sugeridos para produção: Produção de fala pública formal (capítulo 1), Produção de fala pública (capítulo 4), Produção de *podcast* (capítulo 7), Contação de histórias (capítulo 7), Produção de *playlist* (capítulo 7), Exposição oral (capítulo 11), Produção de *playlist* comentada (capítulo 12), Produção de videominuto (capítulo 13), Produção de videocurrículo (capítulo 15) e Debate (capítulo 32).

O LD analisa os textos escritos por meio de interpretação e compreensão, e apresenta outros gêneros escritos. Todavia, nos capítulos, não há exemplos de gêneros orais; apenas algumas produções textuais destes e as atividades orais se resumem à discussão da opinião do educando com a classe.

Após o estudo dos conteúdos de cada capítulo, o LD traz, na maioria deles, a proposta de produção textual. Quando essa proposta é de gênero oral, é apresentada apenas com a contextualização do conteúdo e, em algumas, com pequenas orientações. No entanto, não são fornecidas as construções composicionais desses gêneros nem exemplos para orientar o aluno na realização da produção. As explicações são bem superficiais, não há definição desses gêneros e nem um trabalho consistente com a Oralidade, uma das marcas da linguagem desses gêneros. Logo, percebemos que o LD dá mais ênfase à escrita, uma vez que a finalização por essa modalidade da língua é prioridade em todo o livro.

Contudo, os PCNEM (Brasil, 2001) apoiam o uso da escrita em conjunto com a fala. Assim, o LD poderia ter orientado melhor os alunos em relação à Oralidade, tanto quanto à escrita, mostrando que ambas as modalidades da língua se apoiam para a concretização dos gêneros orais e escritos.

Desse modo, as escassas orientações que o LD apresenta para o aluno realizar as produções dos gêneros orais mostram que não são suficientes para a efetivação dessas produções, uma vez que não contemplam os três elementos que compõem um gênero, conforme apontado pelos PCNEM (Brasil, 2001, p. 21): conteúdo temático, construção composicional e estilo. Assim, notamos que o referido LD apresenta muitas limitações em relação à Oralidade, uma vez que o aluno é cobrado a produzir um gênero do qual sequer ouviu falar.

É importante destacar que o LD não traz exemplos de gêneros orais nem trabalha com eles em outras atividades ao longo dos capítulos. Contudo, nos capítulos 16 e 17, que abordam a língua falada e a língua escrita, os autores tentam promover, superficialmente, o conhecimento da língua em algumas situações comunicativas, fazendo o aluno perceber que a linguagem varia conforme o gênero oral/escrito. Observamos que os elaboradores do LD não demonstram uma postura preconceituosa em relação à Oralidade, pois não se baseiam em conceitos de “certo” e “errado”. Eles trabalham com a noção de “adequado” e “inadequado” conforme a situação de interação verbal oral ou escrita.

Portanto, pode-se dizer que o LD “Se Liga nas Linguagens: Português” apresenta boas propostas de produção textual dos gêneros orais, embora com muitas lacunas que o professor precisa preencher, tais como: construção composicional, estilo e exemplos desses gêneros. É preciso registrar que há um avanço no tratamento dos gêneros orais nos livros didáticos, uma vez que, por meio da análise feita neste artigo, percebeu-se que os elaboradores do livro didático do Novo Ensino Médio não demonstram preconceito em relação à fala e que estão trazendo muitas propostas de produções orais.

Considerações finais

Neste artigo, investigamos a abordagem que o Livro Didático do Novo Ensino Médio de Língua Portuguesa faz dos gêneros orais, buscando

avaliar em que medida esse acesso favorece o educando na utilização desses gêneros no exercício da cidadania, igualitária e próspera. Para essa investigação, tomamos como base os princípios teóricos e metodológicos sobre a disciplina de Língua Portuguesa, o ensino de Oralidade e de gêneros textuais orais, defendidos por Koch (2000), Marcuschi (2008; 2001), PCNEM (Brasil, 2000), BNCC (Brasil, 2018), RCEMPB (Paraíba, 2006), Cavalcante e Melo (2006), entre outros. Esses princípios nos orientaram tanto na descrição, quanto na interpretação e comparação dos diferentes gêneros orais e das propostas de produção textual desses gêneros no Livro Didático em análise.

Nesse âmbito, constatamos, pela análise dos capítulos e das propostas de produção textual dos gêneros orais no LD, como pontos negativos: as propostas de produção desses gêneros possuem muitas limitações no trabalho com a modalidade oral da língua, visto que não há um aprofundamento nem exploração dessa modalidade na construção textual. Quando ela foi abordada, na maioria das propostas do LD que analisamos, restringiu-se aos nomes dos gêneros e a poucas orientações para a sua elaboração.

Em linhas gerais, o LD não aborda nem privilegia as produções orais de modo eficaz, pois as propostas e orientações nele contidas estão em desacordo com as orientações dos documentos oficiais e dos pesquisadores da área de ensino de Linguagens, que sugerem tanto um trabalho conjunto com as modalidades oral e escrita nas produções de textos quanto o contato e a produção de gêneros orais. O LD não tem contribuído para que o aluno tenha acesso aos gêneros orais, de modo que favoreça o educando a usá-los no exercício da cidadania, uma vez que não apresenta no seu conteúdo exemplos, construção composicional e estilo dos gêneros orais. Além disso, não sugere a inserção desses gêneros em sala de aula pelo professor. O LD também não cumpre um dos objetivos do ensino proposto pelos PCN (Brasil, 2001, p. 33), que é “valorizar as diferentes variedades do Português”; ele dá mais ênfase à escrita, uma vez que a finalização das produções por essa modalidade da língua é prioridade em todo o livro, mesmo quando as orientações oficiais e acadêmicas destacam a importância de trabalhar com ambos os modos de linguagem de forma equilibrada e contextualizada.

Por fim, como ponto positivo, verificamos que, dos 32 capítulos do

LD, 11 continham os gêneros orais como proposta de produção textual. São eles: Produção de fala pública formal (capítulo 1), Produção de fala pública (capítulo 4), Produção de *podcast* (capítulo 7), Contação de histórias (capítulo 7), Produção de *playlist* (capítulo 7), Produção de *podcast* (capítulo 7), Exposição oral (capítulo 11), Produção de *playlist* comentada (capítulo 12), Produção de videominuto (capítulo 13), Produção de videocurrículo (capítulo 15) e Debate (capítulo 32). Neste sentido, o LD não demonstra preconceito em relação à fala, uma vez que traz muitas propostas de produção textual oral, apesar das poucas orientações de elaboração prática.

Dessa forma, concluímos que as limitações apresentadas no LD podem ser supridas pelo docente, visto que, como defende Pereira (2000), o professor deve usar o Livro Didático como um complemento, e não como algo que deve ser utilizado de forma acomodada, em que o professor apenas repete e teoriza o que está no livro. Pelo contrário, o Livro Didático é uma das ferramentas que o docente usa para trabalhar em sala de aula. Logo, o professor precisa lançar mão de outros recursos para suprir as limitações dos livros didáticos, afinal o manual didático deve ser meio e não fim de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. 3ª Versão. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela B. [et. al.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

FERREIRA, Lucas de Sousa. **Para promover o ensino da Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras a distância do IFPB, Paraíba, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. *In: Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001, p. 61-71.

KOCH, Ingedore Villaça. A construção de sentido no texto falado. *In: O texto e a construção de sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 59-117.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In: Produção textual: análise e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORMUNDO, Wilton; SINISCLACHI, Cristiane. **Se Liga nas Linguagens: Português**. São Paulo, Moderna, 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Girleard Medeiros de Almeida Monteiro (coordenadora geral) João Pessoa: [s.n.], 2006.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. Professor de Língua Portuguesa: modo de ensinar e de apre(e)der. *In: AZEREDO, José Carlos de (org.)*.

Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Linduarte Pereira; DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira. **Gêneros Oraís e ensino:** entre o dito e prescrito. Revista Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-153, dez 2015.

SAE DIGITAL. **Novo Ensino Médio: O que fazer para se adequar?** Disponível em: <https://sae.digital/novo-ensino-medio/> Acesso em: mai. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

MEMÓRIAS ANCESTRAIS: NARRATIVAS AFRO-AMERÍNDIAS NAS NOVENAS DE TERNO EM AROEIRAS-PB

Maria Auberlane do Nascimento Lima²⁰

Patrícia Cristina de Aragão²¹

Marcelo Vieira da Nobrega²²

1. Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre a História Oral como método para registrar os saberes ágrafos, estabelecendo uma interconexão entre o texto escrito e as narrativas transmitidas pelas rezadeiras das Novenas de Terno²³ na cidade de Aroeiras, na Paraíba. Essas práticas culturais têm suas raízes nas influências afro-ameríndias, manifestadas através

20 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores PPGFP/UEPB, pesquisadora do grupo de pesquisa História, Ensino e Cultura-CNPQ. E-mail: mariaauberlaneuepb@gmail.com

21 Doutora em Educação, professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba, lotada no Campus I, Departamento de História do Centro de Educação - Campina Grande (PB), docente do Programa de Pós -Graduação em Formação de professores. E-mail: patriciacaa@yahoo.com

22 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

23 O termo “Terno” (denominador simbólico da Novena) refere-se de modo pragmático ao grupo de tocadores que realizam todo o seu acompanhamento musical. O Terno funciona como a sinalização para que as pessoas dos terreiros mais próximos percebam o início da novena (Ramo, 2019, p.70).

de danças de roda, crenças e cosmovisões que permeiam as celebrações, destacando a participação fundamental das lideranças femininas em todas as etapas da produção e realização das novenas.

Além disso, este estudo analisa os aspectos culturais e identitários, sob o prisma do letramento racial, na perspectiva de promover práticas educativas que integrem saberes centenários, transmitidos de geração em geração, tendo como *lôcus* as comunidades rurais do Água Fria, Pereiro e Juá, distritos de Aroeiras (PB).

Os terreiros dessas comunidades são territórios férteis de saberes, que, embora não estejam formalmente inscritos no currículo escolar oficial, florescem no currículo vivenciado pelos estudantes dessas áreas rurais. Os estudantes dessas comunidades rurais, ao absorverem esses saberes intergeracionais, têm suas histórias e identidades moldadas por uma riqueza cultural que vai além das paredes da sala de aula, fortalecendo sua formação educacional e seu senso de pertencimento.

Compreendendo que o universo das práticas educativas também se caracteriza pelas ações coletivas, conforme Gohn (2010), na educação não formal o educador é o “outro”, aquele com quem interagimos e nos integramos. As práticas educativas dos estudantes praticantes das Novenas de Terno ocorrem junto aos idosos das comunidades, estes detentores de conhecimentos ancestrais como rezas, cantos, danças, toques e uso de ervas. Os terreiros funcionam como espaços de socialização desses saberes os quais, na educação não formal, há uma intencionalidade na ação de participar, aprender, transmitir e trocar conhecimentos. Nas novenas, essas ações assumem um significado de resistência.

Materializar essas experiências apenas em tinta e papel não é suficiente para alcançar a plenitude desejada. Como argumentou Soares (2000, p. 20):

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta aprender a ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade impõe continuamente. Daí o surgimento recente do termo letramento.

Ou seja, é importante compreender que a aquisição da leitura e da escrita vai além do simples domínio técnico; é necessário entender os usos e as práticas sociais que envolvem essas habilidades.

Nesse sentido, as habilidades que envolvem a função do letramento, aplicadas aos estudantes de 9º ano da escola Jardirene Oliveira de Souza, abrangem fazer uma leitura da história das suas comunidades a partir das práticas culturais que as permeiam, na medida em que se promove uma educação que estabelece um olhar crítico para a produção histórica. Isso ocorre quando a prática leva os alunos a pensarem que a história das suas comunidades está em um lugar de protagonismo na formação dos estudantes, possibilitando um letramento histórico, decolonial e antirracista.

Adotar uma abordagem decolonial na educação significa desafiar as narrativas eurocêntricas que frequentemente dominam a historiografia tradicional. Essas narrativas tendem a priorizar perspectivas e contribuições europeias, marginalizando as histórias e as culturas locais e indígenas. Para descolonizar o currículo, é necessário desconstruir as narrativas coloniais. Isso envolve um esforço consciente para desmantelar as interpretações históricas que minimizam ou distorcem as experiências e contribuições de comunidades não europeias.

Para instrumentalizar uma prática decolonial, apresento o documentário *A Santa, o Terno e a Bandeira*, produzido com a participação de rezadeiras, tocadores de Terno e estudantes do 9º ano da referida escola. Esse projeto possibilita a criação de uma contranarrativa que desafia o epistemicídio desses saberes ancestrais. Como argumentou Santos (2022, p.12), “a ferida colonial está longe de ser sarada, sangra e dói no cotidiano”. Produzir um material didático que esteja em consonância com as lutas contra o racismo, o machismo e o patriarcado é um ato pedagógico que acredita no processo educativo ancorado no letramento racial.

2. Letramento racial e os saberes na escola

Uma maneira prática de promover a desconstrução da narrativa colonial é através da incorporação de histórias marginalizadas no currículo escolar. Isso significa integrar as importantes histórias e as contribuições das comunidades indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos que historicamente foram sub-representados ou silenciados.

O letramento racial compõe esse movimento histórico que ouve as vozes das comunidades rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, ciganas dentre outras formas de emancipação epistêmicas. Como afirmou Santos (2022, p. 95) “o objetivo é irromper como formas de inovação cognitiva e criativa. Juntas, mostram que não é possível escrever a história da libertação sem libertar a história.”

Soares (2000, p. 91) destacou que os:

[...]estudos históricos documentam as mudanças de concepção de letramento ao longo do tempo; estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social.

Nesse sentido, letrar-se ganha uma dimensão profunda especialmente ao assumir o uso social, político e histórico que a leitura e escrita assumem. Soares estabelece assimetrias entre alfabetização e letramento e entre indivíduos letrados e alfabetizados, pois:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2000, p. 39-40).

Diante desse cenário, a função do professor deve envolver uma reflexão crítica sobre sua prática educativa. Freire (2022, p. 24) argumentou que “ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim criar oportunidades para sua produção e construção”. Nesse contexto, é importante reconhecer e valorizar formas de letramento que emergem das tradições culturais e histórias das comunidades. Exemplos disso são os cadernos manuscritos das rezadeiras, que acumulam saberes

espirituais e práticos ao longo da vida, e os cânticos das Novenas, que preservam e transmitem a mística e a cultura das comunidades rurais. Esses elementos ilustram como o letramento pode ser conectado à identidade e à memória cultural, servindo como fonte de aprendizado e reflexão crítica na educação.

O Letramento Racial Crítico nos remete a um meio de rebater, numa perspectiva individual, as tensões raciais no movimento de reeducar o indivíduo sob uma perspectiva antirracista. Logo, se uma sociedade aprende a ser racista, o Letramento Racial Crítico propõe “desaprender” tal perspectiva. Ou seja, a utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões, nas práticas pedagógicas, abarcando a diversidade e o respeito para, através do pensamento crítico e reflexivo, desafiar os alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial (Alves, 2018, p.70).

Entender o letramento racial como uma competência político-pedagógica implica reconhecer que a formação continuada de educadores pode promover mudanças paradigmáticas na Educação. Esta formação não deve ser apenas teórica, mas também deve ser baseada em uma escuta sensível e dialógica. É preciso criar espaços onde ocorram as trocas de experiências e saberes, permitindo que vozes diversas sejam ouvidas e valorizadas.

No contexto latino-americano, como destacou Gonzalez (2020, p. 131), o racismo é “suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados”. Esta afirmação revela como as estruturas de poder e hierarquia racial são mantidas de forma intrincada e persistente.

Para Santos (2022, p. 77), essas hierarquias se sustentam através de uma “linha abissal que separa seres humanos de ‘seres sub-humanos’, naturalizando essas divisões e perpetuando a colonialidade”. Esta,

portanto, funciona como uma lógica que justifica a superioridade ocidental e a subordinação de outros grupos, estabelecendo barreiras invisíveis, mas poderosas que continuam a moldar as relações sociais e raciais.

As rezadeiras assumem um papel educativo de importância histórica, fundamentado na interação e na integração da comunidade durante as práticas ritualísticas. A educação não formal se consolida nas vivências e no compartilhamento de saberes, aquecidos pelas narrativas orais e pelas experiências culturais que florescem na coletividade.

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos em que estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.), por isto os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade. O diálogo, tematizado não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação (Gohn, 2010, p.50).

Nas comunidades rurais de Água Fria, Pereiro e Juá, no município de Aroeiras-PB, onde resistem as práticas das Novenas de Terno, a educação não formal pode ser compreendida numa perspectiva emancipatória dos sujeitos, capazes de resistir e enfrentar as adversidades que lhes são postas. Tais vivências os capacitam a abrir as janelas do mundo que os circundam de modo a produzir um processo integrativo e educativo. A educação não formal, portanto, acontece na partilha de saberes que, nas comunidades rurais, estão enraizados nos terreiros de danças, ervas, rezas e culturas.

Pensar em uma educação emancipatória que combata coletivamente todas as formas de discriminação é urgente. Conforme argumentou Freire (2022, p. 37) “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a

democracia”. Portanto, é imperativo agir de maneira decidida contra essas formas de opressão.

Nesse contexto, proponho a produção de um ensino de História que aborde o letramento racial como prática de combate ao racismo e promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Para tal, proponho estabelecer um diálogo entre as centenárias Novenas de Terno e o ensino de História com o objetivo de promover um letramento racial, tomando como elementos centrais as narrativas das rezadeiras e dos tocadores do Terno para analisar os aspectos étnico-culturais. Gonzalez (2020) cunhou o termo “Amefricanidade” para enfatizar a presença africana no continente americano e a rica contribuição dos africanos e seus descendentes na formação das sociedades americanas, e também para mostrar o quanto o véu ideológico do branqueamento eurocêntrico classifica essas contribuições como cultura popular e folclore nacional, com a intenção de minimizar ou invalidar a importância da contribuição negra.

As forças dessas vivências históricas deram impulso para criação de um grupo de pesquisa formado por estudantes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardirene Oliveira de Souza, em Aroeiras (PB). Alguns dos quais eram praticantes ou conheciam as Novenas de Terno em suas comunidades, com as quais consegui mediar trabalhos, refletindo sobre uma formação a qual Freire anunciou:

O meu discurso sobre teoria deve ser exemplo concreto, prático, da teoria, sua encarnação. Ao falar na construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Freire, 2022, p. 47).

Encarnar o discurso, aqui quer dizer torná-lo carne; permitir que o verbo, logos, se materialize, se concretize em vida e vida plena.

3. A Santa, o Terno e a Bandeira: narrativas periféricas e letramento racial através do audiovisual

Para viabilizar a participação dos estudantes das turmas do 9º ano A e D na produção do documentário *A Santa, o Terno e a Bandeira*, seguimos

um processo estruturado de preparação. O primeiro passo foi convidar os estudantes a se envolverem no projeto. Essa etapa inicial foi importante para atrair aqueles que tinham interesse pelo tema e estavam dispostos a se engajar nas atividades propostas. Depois que os interessados se apresentaram, organizamos os estudantes em grupos. Essa formação foi planejada para assegurar que cada grupo tivesse uma combinação de habilidades e interesses.

Com os grupos formados, iniciamos a fase de preparação para a pesquisa de campo. Nessa etapa, os alunos participaram de treinamentos em métodos de pesquisa qualitativa do tipo entrevista.

Para conceber uma pesquisa de cunho didático que dialogue com a história dos sujeitos, seu pertencimento e compreensão, foi necessário pensar uma trajetória em que o ensino de História estivesse costurado à metodologia da História Oral. Desse modo, um dos primeiros passos da construção colaborativa foi a possibilidade de sugestão do grupo para as questões que seriam encaminhadas nas entrevistas.

O roteiro foi construído com a intenção de não haver desvios na abordagem do tema, o que permitiu a seleção das perguntas mais relevantes, considerando que muitas traziam repetições. Segundo Freitas (2006, p. 90): “O roteiro em geral segue uma ordem cronológica de trajetória dos entrevistados: origem, formação, influências, marcos significativos. Não há rigidez nesta ordem cronológica”. Além da preparação para fase das entrevistas, os grupos foram convidados a mapear as comunidades que promovem as Novenas de Terno.

A imagem abaixo mostra um grupo de estudantes mapeando as comunidades do município de Aroeiras onde acontecem as Novenas de Terno. Os estudantes não apenas identificaram as comunidades que ainda promovem as Novenas, mas também aprimoraram seu olhar de pesquisadores para selecionar os entrevistados para o documentário. A seleção foi baseada na relevância social e histórica dos indivíduos para a continuidade. Dessa forma, foram selecionadas rezadeiras e tocadores de Terno, figuras de destaque para a ritualística da Novena de Terno.

Figura 1 - Estudantes mapeando comunidades que promovem as Novenas de Terno



Fonte: Arquivo pessoal, 10/11/2023.

Depois da etapa de estruturação das entrevistas, reunindo questões que apresentassem a importância histórica, cultural e identitária das Novenas de Terno para o contexto local, partimos ao encontro de mulheres e homens que são os guardiões das memórias de suas comunidades, experienciadas nos terreiros, procissões, rezas, promessas, ritos e musicalidades que compõem a celebração da Novena.

O documentário foi ambientado nas comunidades rurais do Juá, Água Fria e no centro do município de Aroeiras, Paraíba. No Juá, registramos a Novena de Terno promovida por Dona Margarida em devoção à Nossa Senhora Aparecida. Na comunidade de Água Fria, entrevistamos a rezadeira de Terno Dona Auzira e os tocadores de Terno do grupo *Raio de sol*. No centro da cidade, encontramos o rezador Naldinho, natural da comunidade rural Batista, e a rezadeira Dona Eulália, proveniente da comunidade Guaribas dos Quatro Cantos.

O documentário *A Santa, o Terno e a Bandeira* inicia-se com a imagem aérea do terreiro de dona Margarida, localizado na comunidade Juá, no município de Aroeiras. As três palavras do título carregam as seguintes representações: a *Santa* faz referência aos santos e santas homenageados ao longo do ano nas Novenas de Terno, incluindo Nossa Senhora Aparecida, de quem Dona Margarida é devota. Em pagamento de uma promessa por uma graça alcançada, realizou a novena pela primeira vez na sua residência.

Figura 2 - Abertura do documentário



Fonte: Arquivo pessoal, 12/10/2023.

O *Terno*, por sua vez, simboliza a musicalidade executada em diferentes momentos da ritualística da Novena, desde o cortejo em busca do santo em um terreiro vizinho à casa que promoverá a novena, até a festa do povo, quando os presentes dançam em torno do pau da bandeira. E, por último, a *Bandeira* carrega a estampa do santo ou santa homenageados.

O audiovisual apresenta as vivências e relatos dos participantes das Novenas de Terno. São as memórias compartilhadas que dão forma às narrativas de vida, destacando o rezador Sr. Ednaldo, também

popularmente conhecido como Naldinho, e as rezadeiras Dona Auzira e Dona Eulália, que praticam o ritual desde a infância. Além disso, os músicos da Banda de Pífanos *Raio de Sol*, liderada pelo mestre Raimundo Emiliano, contribuem com o documentário dividindo conosco suas *expertises* e histórias.

Figura 3 - Mosaico de fotografia das gravações do documentário



Fonte: Arquivo pessoal, 12/10/2023.

O mosaico fotográfico acima ilustra o processo de produção das entrevistas e o envolvimento dos estudantes nesta etapa. Na primeira imagem vemos os tocadores do grupo *Raio de Sol* e o estudante Danilo, que substituiu o tocador de triângulo durante a performance. Danilo possui uma relação familiar com o grupo: seu tio é um dos tocadores e a arte musical foi transmitida a outros membros da família.

Na segunda imagem temos a rezadeira Dona Eulália ao lado de seu neto, Júlio, estudante do 9º ano. A realização da entrevista com sua avó destaca a transmissão intergeracional de saberes sobre as Novenas do Terno.

Por último, vemos Dona Auzira, que é parteira e rezadeira, junto com seu sobrinho-neto Danilo. O estudante estabelece um diálogo sensível com Dona Auzira, que representa sua ancestralidade. Ambos estão recebendo as últimas orientações antes do início da gravação.

Ribeiro (2019, p. 65) explicou que “o privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É prejudicial que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíra.”

Essa afirmação destaca a importância de promover um letramento racial, que envolve a compreensão crítica das dinâmicas de raça e racismo. Quando integramos os aspectos históricos e sociais das comunidades rurais no processo educacional, criamos uma abordagem pedagógica que valoriza as histórias dos estudantes e fortalece suas lutas pela emancipação.

Além disso, construir uma prática educativa que estabeleça a afetividade, como apresentou Freire (2022, p. 70), “oferece a esperança de que professores e alunos, juntos, possam ensinar, aprender, inquietar-se, produzir e, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Uma prática pedagógica crítica envolve a incorporação de metodologias que incentivam os estudantes a questionarem as estruturas de poder e a refletir criticamente sobre suas próprias experiências.

Considerações finais

A vivência fora da sala de aula, com as aulas de campo e entrevistas, faz com que o ensino de História dialogue com a história de vida dos

sujeitos. Os estudantes possuem graus de parentesco com as entrevistadas apresentadas neste texto: são sobrinhos e netos. Essa conexão entre os saberes das Novenas de Terno e suas pessoas e espaços de afeto foi frutífera para a elaboração do pensamento crítico, compreendendo que a história desses outros sujeitos, suas artes, expressões culturais e memórias propiciam um processo educativo disruptivo, levando a buscar processos formativos que compreendam a diversidade cultural étnico-racial.

O letramento racial se configura como uma prática de desenvolvimento de competências em que o conhecimento se integra às questões sociais. O documentário *A Santa, o Terno e a Bandeira* apresenta a Novena de Terno através das narrativas ancestrais das rezadeiras e tocadores, revelando-se uma ferramenta viável para promover uma educação antirracista.

Referências

ALVES, S. dos S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas.** 181f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais. CEFET/RJ, 2018. Disponível em: https://dippg.cefetj.br/pprer/attachments/article/81/104_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, S. M. **História Oral: a busca de uma definição.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RAMO, W. L. B. **Performance, devoção e festa:** aspectos da oralidade e da memória cultural na Novena de Terno em Queimadas-PB. 172 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. UEPB, 2019. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3456/2/DISSERTA%C3%87%-C3%83O%20-%20WILLAMS%20LUCIAN%20BELO%20RAMO.pdf> Acesso em: 09 mai. 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, B. de S. **Decolonizar:** abrindo a história do presente. São Paulo: Boitempo, 2022.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

ENTRE A MEMÓRIA E A PALAVRA: O DILEMA EM NARRADORES DE JAVÉ

Tuany Roberta Queiroz²⁴

Robéria Nádia Araújo Nascimento²⁵

Marcelo Vieira da Nóbrega²⁶

1. Introdução

A memória coletiva desempenha um papel essencial na preservação da identidade de um povo. Em *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, Rio Filmes, 2003), a oralidade²⁷ surge como uma ferramenta de resistência contra o apagamento

- 24 Especialista em Educação com foco em ensino aprendizagem pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tuanny1@gmail.com
- 25 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: rnadia81@gmail.com
- 26 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.
- 27 Para Zumthor (1997, p. 203), “A oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar”. Por sua vez, ainda, ao tratar da voz, este autor assim a conceitua: “é [...] querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais: ressonância infinita que faz cantar toda matéria... [...]” (Zumthor, 1997, p.11). Em outra perspectiva, Bortolin (2010, p. 179) afirma que “[...] a voz é um elemento

histórico da comunidade em que as memórias dos moradores se tornam fonte na busca da construção de um saber histórico sobre o lugar. Em seu enredo, o filme aborda a história do Vale de Javé, um vilarejo que está prestes a ser inundado para a construção de uma barragem e, diante da ameaça de desaparecimento da localidade, os moradores buscam alternativas para reverter este destino. Em reunião com as pessoas que vivem no vilarejo, o personagem Zaqueu (interpretado por Nelson Xavier) apresenta para a população de Javé a única saída para evitar a construção e que poderia garantir a sua preservação: era necessária uma comprovação da relevância histórica do lugar. Logo, a população se une em torno da possibilidade de construir um registro escrito documentando a história de Javé. Daí em diante, a trama se desenvolve na contação de histórias da origem de Javé, com a mobilização dos moradores, cuja base se centra na força da tradição oral como forma de legitimação, existência e resistência do povo contra o esquecimento.

Para que fosse possível registrar as narrativas sobre a história de Javé era preciso superar um obstáculo, visto que a população do vilarejo era analfabeta. Nesse sentido, as histórias da origem do Vale de Javé que estavam presentes nas memórias dos seus moradores seriam repassadas através da oralidade. Entretanto, era necessário recorrer a alguém que soubesse escrever para transformar em palavras tais memórias, pois naquele momento o que seria validado para comprovar as histórias e a relevância daquele lugar seria um trabalho científico, portanto, escrito.

Diante dos desafios que se apresentam para a escrita das histórias de Javé, o personagem Antônio Biá (interpretado por José Dumont) passa a escutar a população com o intuito de construir a história a partir do que ouvia, mas a cada relato sobre o fato das origens de Javé podia-se perceber que havia diversas versões sobre o “fato”. As lembranças rememoradas e transmitidas através da oralidade revelavam as perspectivas do narrador. Em cada relato se refletia como as memórias individuais se relacionam na constituição de uma memória coletiva.

O filme traz à tona questões relacionadas à memória, à valorização da oralidade como fonte e a importância do registro escrito, nos convidando a refletir sobre o papel do pesquisador neste processo. Neste

fundamental na performance oral, portanto o bibliotecário deveria tirar dela o máximo proveito, pois é no conjunto - voz, corpo e espaço que ele concretizará a sua presença.”

artigo, propomos a discussão acerca do trabalho com a História Oral enquanto agir metodológico na pesquisa, à luz de uma narrativa fílmica, analisando como a oralidade, presente nas narrativas construídas pelos personagens não apenas registra memórias, como também atribui sentidos e significados à experiência coletiva. Destacam-se as contribuições de Meihy e Holanda (2013) sobre História Oral e Halbwachs (2006) acerca do conceito de memória.

2. Contando histórias...

Sob o risco de ter as memórias submergidas sob as águas, os moradores do vilarejo de Javé buscam alternativas para evitar o apagamento da sua História e de suas histórias. Sua população procura uma solução para salvar a localidade, tendo em vista que somente um documento escrito comprovando que o Vale de Javé possuía o valor de um patrimônio histórico poderia mudar os rumos dos acontecimentos. A tentativa de construção de uma comprovação escrita de sua história se desenvolve durante a trama e, neste processo um fator se apresenta relevante, o fato de a população do vilarejo ser analfabeta. Era necessário alguém que dominasse a escrita para registrar em palavras a história de Javé e, dessa forma, documentar as memórias narradas pelos moradores.

A necessidade de construção de uma história por meio das narrativas dos moradores de Javé aponta para a relação das memórias, da compreensão das suas leituras de mundo e, portanto, da realidade que os rodeava. Apesar de analfabeta, a população de Javé compreendia a importância do registro de sua história, pois, diante da ameaça de alagamento da área para construção da barragem, a informação de uma alternativa mobilizou a comunidade para trazer as suas memórias para o registro escrito.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (...) assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que

outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...), esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2009, p. 24)

Nesse contexto, o conceito de letramento proposto por Soares (2009) sugere que, mesmo em situações onde a alfabetização formal pode ser limitada, os indivíduos ainda são capazes de fazer uso da escrita e se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita. O uso da linguagem e a prática social da escrita não se restringe à alfabetização formal, mas se manifesta de diferentes formas no cotidiano das comunidades. Assim, os moradores de Javé, mesmo sem um letramento formal, utilizaram a oralidade com o intuito de que os seus relatos preservassem a sua memória, resistindo ao apagamento da sua história. A memória, através dos relatos orais, se torna o caminho para que este grupo registre as evidências de sua existência, através da escrita.

A possibilidade de validação da história do vilarejo a partir da escrita fez a população de Javé se mobilizar em torno do desafio de reunir suas memórias em um documento. Ainda que não soubessem ler e escrever, essas pessoas buscaram através da palavra escrita justificar a sua importância histórica, demonstrando que havia o letramento mesmo que estivessem em situação de analfabetismo. Para isso, recorrem a Antônio Biá, figura de relação conturbada com os moradores, mas que era o único capaz de passar para o papel as memórias e histórias contadas.

Percebemos durante a trama que cada versão a ser relatada para as origens do povoado passa pelas memórias, interesses e experiências de cada narrador, na qual o responsável pela “escrita” elegia, dentre os diversos pontos a serem destacados na história, o que faria mais sentido. Em cada relato dado pelos moradores de Javé havia uma escolha de palavras para passar a mensagem que se pretendia sobre suas origens. Ali estavam travadas disputas para consolidar uma história que se buscava legitimar. Porém, a diversidade de narrativas apresentada em torno das origens de Javé inviabilizou a escrita de um documento cientificamente comprovado em que seria contada a sua história, o que resultou na entrega de um livro em branco por Antônio Biá.

A reflexão proposta nos convida a pensar sobre o lugar do pesquisador e da complexidade que envolve o trabalho da pesquisa. A partir da busca de alternativas para preservar aquele lugar como patrimônio, procurou-se construir a sua história através da contação de histórias. A oralidade então tornou-se fonte para investigar suas representações culturais, identidades e memórias coletivas.

De acordo com Halbwachs (2006) haveria para as lembranças duas maneiras de se organizar, nas quais os indivíduos participariam de duas espécies de memória: as memórias individuais e as coletivas. A primeira não é isolada, pois para evocar as lembranças, o indivíduo eventualmente necessita do outro. Já a segunda envolve as memórias individuais, não se confundindo com elas:

Seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior, ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso. (Halbwachs, 2006, p. 73)

As memórias coletivas se estabelecem através de acontecimentos que se tornam importantes para o grupo. Embora a evocação de uma lembrança seja individual, as memórias que nos remete à cultura e identidade do grupo, são coletivas. A rememoração do passado através das experiências individuais dos moradores de Javé busca constituir uma narrativa que represente o imaginário coletivo daquela comunidade.

A necessidade de se ativar ou materializar o que existe em estado oral retido na memória, ou mesmo o

que foi abafado por processos de cerceamento, quase sempre acontece por desafios da própria comunidade, que não quer deixar morrer determinadas experiências, e que, para isso produz situações nas quais, no tempo presente, reinventam o passado não resolvido. (Meihy, Holanda, 2013, p. 26)

Nesse sentido, quando Antônio Biá, responsável pelo trabalho de escrita, diz que “*uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito, o acontecido tem que ser melhorado na escrita*”, e ainda que “*a história é de vocês, mas a escrita é minha*”, demonstra que o trabalho com a oralidade passa pelo processo de interpretação do pesquisador, bem como pelos discursos construídos por aqueles que trazem suas narrativas, que são carregadas de significados, representações e experiências pessoais. O processo de escrita da história de Javé se desenvolve a partir da escuta das narrativas de moradores, que, ao seu modo, contam a história da origem do vilarejo, a partir de suas perspectivas.

A impossibilidade de se chegar a um consenso sobre um “registro oficial” através da oralidade e das memórias coletivas, evidenciada pela figura do escriba Antônio Biá, simboliza um embate entre a oralidade e escrita. A construção das narrativas dos moradores e a relação com a identidade local demonstram uma diversidade de histórias que eram contadas por cada um partindo do seu ponto de vista. As diferentes formas como foi desenvolvida a contação das histórias acerca das origens do vilarejo de Javé, que tomaram como ponto de partida as memórias individuais de seus moradores, contrastaram com a intenção do responsável pela escrita de se conseguir construir uma história única, porém marcada pela ideologia de quem escreve.

O que se rememora é o que tem sentido para o sujeito, o que lhe interessa comunicar de suas memórias e, a depender do que isto lhe desperta, a ênfase será dada a diferentes aspectos, numa relação entre o presente e o passado, entre o que se diz e o que se omitiu de dizer, entre o dito e não-dito. Tais representações se configuram por meio da linguagem que atribui sentidos e significados através de seus signos e códigos que constituem a cultura de um determinado grupo. Logo, as palavras produzem sentidos, nomeando o que sentimos e como nos colocamos no mundo.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de que damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (Larossa, 2015, p. 17)

Em Narradores de Javé, os moradores nomeiam, através da oralidade, suas experiências, suas histórias e seus sentimentos, transformando-os em algo mais do que lembranças. Ao nomear o seu lugar e seus eventos, as personagens não apenas descrevem o passado, mas dão sentido ao que vivenciam. A preservação da memória da comunidade por meio da oralidade se torna uma forma de resistência e uma busca de reconhecimento de sua identidade.

A relação entre a memória e a palavra ressalta a importância do conjunto de procedimentos que se compreende por História Oral. Através desta metodologia é possível ter acesso a narrativas pessoais e coletivas, em um processo de troca e construção de significados. O pesquisador que estabelece a História Oral como procedimento metodológico em sua pesquisa utilizará como parte das fontes orais os registros de diálogos obtidos através de entrevistas. Compreende-se por História Oral:

... um processo de aquisição de entrevistas inscritas no “tempo presente” e deve responder a um sentido de utilidade prática, social e imediata. Isso não quer dizer que ela se esgote no momento de sua apreensão, do estabelecimento de um texto e da eventual análise das entrevistas. (Meihs, Holanda, 2013, p. 19)

O trabalho de pesquisa desenvolvido a partir da História Oral permite que se dê espaço para a construção de saberes históricos por diferentes perspectivas. Ao possibilitar que os indivíduos compartilhem suas memórias e experiências, a entrevista se torna uma ferramenta para compreender a diversidade de interpretações sobre um mesmo acontecimento. Esta técnica permite ao pesquisador o contato com a memória individual daqueles que serão o objeto de sua pesquisa. O pesquisador

atua como mediador entre as memórias dos entrevistados e a construção do conhecimento histórico. O uso de entrevistas para a realização de estudos sobre a história local permite que seja lançado o olhar sobre o cotidiano e sobre os sujeitos, seus aspectos sociais e culturais.

Por sua vez, a cultura compreende uma série de sentidos e pode ser entendida pelos indivíduos através dos significados que se atribuem aos objetos, sentimentos, palavras, sensações, atitudes e comportamentos, influenciando práticas sociais. De acordo com Hall (2016) a cultura é um conceito complexo e há várias maneiras de compreendê-lo. Tradicionalmente foi relacionado às “obras clássicas” de uma época e posteriormente passou também a ser utilizado para as atividades que compõem o cotidiano de pessoas comuns, a “cultura popular. Nos últimos anos a palavra cultura passou a se referir ao modo de vida de uma comunidade. É crucial a compreensão de tais representações, o compartilhamento de significados e comportamentos entre os indivíduos, sempre com o intuito de partilha de elementos diversos que vão constituir a aquarela de culturas.

O reconhecimento das memórias coletivas e das representações culturais locais são resultado da ligação do sujeito com o grupo e da sua relação de pertencimento. Nesta perspectiva, “a memória liga-se à lembrança das vivências, e estas *só existem* quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo...” (Félix, 2004, p. 39) no sentido de que os sujeitos são considerados nos seus diversos saberes. Ao compartilhar suas histórias, os indivíduos reconhecem suas vivências e suas identidades, valorizando a cultura local.

A História Oral, nesse sentido, vai além da realização de entrevistas e o seu resultado em documento escrito. Através de suas circunstâncias de produção, é possível preencher lacunas de informações e complementação de outros documentos, realizar estudos de memória, construção de identidades e formulação de consciência comunitária, verificar a existências de versões diferentes da história oficializada e elaborar uma outra história em situações em que há apenas um registro ou ausência deles. As possibilidades que se apresentam para o pesquisador, através do trabalho com História Oral, enriquecem a produção de conhecimento e podem ser uma ferramenta de resistência, oportunizando a construção das histórias a partir da perspectiva dos indivíduos e das memórias coletivas dos membros de uma comunidade.

Ao observarmos as abordagens que são desenvolvidas no filme acerca da contação da história de Javé, nos deparamos com questões importantes que devem ser consideradas em um trabalho de pesquisa. Para se construir a história da localidade, é necessária a contribuição da oralidade. Desse modo, devemos refletir sobre o uso das fontes orais de forma que as narrativas sejam compreendidas como construções por meio das memórias, que serão lembradas sobre o ponto de vista individual de uma memória coletiva.

É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, por que elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa... Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (Halbwachs, 2006, p. 39)

A memória individual está relacionada à lembrança do sujeito, mas não apenas a ela. Existe um elo com as lembranças dos outros para a rememoração do passado, resultando numa relação entre o que foi vivido e os acontecimentos e lembranças exteriores. A evocação de um passado através das memórias individuais nas quais as lembranças são lembradas e reconstruídas constituem a memória coletiva de um grupo.

Nesse sentido, o trabalho do pesquisador com suas fontes não se atém apenas ao registro dos relatos, mas também à interpretação das memórias e experiências compartilhadas. Assim, se destaca o papel do pesquisador na relação com seu objeto, tendo em vista que, o que será narrado, em partes, dependerá de como o sujeito construirá a relação com suas lembranças e com as narrativas que delas serão construídas.

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria

experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (Benjamin, 1987, p. 204).

A construção de saberes históricos através da história local está relacionada a uma perspectiva de pesquisa em que se considera o sujeito, as suas compreensões de mundo e suas memórias. Esse processo permite que as vivências e as interações sociais sejam observadas mediante um olhar que procure compreender as relações entre o passado e o presente, bem como os fatores que constituem as identidades de um determinado lugar.

Nessa perspectiva, o trabalho do pesquisador com suas fontes se dá a partir da compreensão do contexto em que se está inserido e da relação que se constrói entre si e seu objeto de pesquisa. O pesquisador enquanto narrador, como ressalta Benjamin, “*retira da experiência o que ele conta: sua experiência ou a relatada pelo outro*” (Benjamin, 1987, p. 201). A memória é parte do processo e a análise das experiências narradas possibilita a interpretação do passado e sua relação com o presente.

Porém, ao contrário da busca de Antônio Biá por uma história única, verdadeira, a história local, através das possibilidades de pesquisa proporcionadas pela História Oral, é capaz de apresentar a diversidade de histórias que podem constituir a história de um lugar, compreendendo suas singularidades, suas memórias e suas contribuições para nos reconhecermos enquanto parte do nosso lugar e seus reflexos na constituição de nossas identidades.

Conclusão

Em Narradores de Javé a busca pela validação da história do vilarejo através da escrita demonstra os desafios do trabalho com a oralidade, evidenciados pelo processo de contação de histórias que se desenvolve ao longo da trama. A utilização de fontes orais permite ao pesquisador conhecer e reconhecer aspectos da história de determinado local. Nesta perspectiva, a memória ocupa um lugar especial no processo de investigação e produção de conhecimento. A memória coletiva estabelece vínculos entre os sujeitos e, a partir desse sentimento de pertencimento, se reconhecem aspectos culturais e sociais que os unem em torno da história de uma localidade.

Neste contexto, os procedimentos que constituem o que se entende por História Oral tornam-se relevantes para a construção de saberes históricos a partir de diversos aspectos. Através das entrevistas o pesquisador lança o olhar sobre as memórias dos indivíduos, suas vivências, seu cotidiano, suas representações culturais e suas identidades. Portanto, tais procedimentos são relevantes para que se enriqueçam as discussões acerca da história local, estimulando que os sujeitos se reconheçam no processo de construção de conhecimento e se percebam como parte da história do seu lugar.

Logo, em busca de documentar a história da comunidade, a oralidade é utilizada como instrumento de preservação da memória coletiva pela população de Javé. Suas narrativas não apenas registram o passado, mas também se tornam estratégias de resistência. Apesar das diversas narrativas que surgem na tentativa de legitimar a história do vilarejo, é possível compreender que a identidade de um povo está ligada não apenas a documentos oficiais, mas também nas memórias que são partilhadas pelos indivíduos e constituem uma memória coletiva.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, arte e política**. 3 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BORTOLIN, S. **Mediação oral da literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/aa729428-6bd-c-4591-8ccdf56dobd3a963/content>. Acesso em 03 jul. 2024.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática dos lugares**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

Filme **Narradores de Javé**. Ano de lançamento (Brasil – 2003). Estúdio: Bananeira Filmes/ Gullane Filmes/ Laterit Productions. Distribuição: Riofilme, Direção: Eliane Caffé, Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé, Produção: Vânia Catani, Música: DJ Dolores e Orquestra

Santa Massa, Fotografia: Hugo Kovensky, Direção de Arte: Carla Caffé, Edição: Daniel Rezende.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação** / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Ed Contexto, 201.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

OS MONSTROS DE FRANKENSTEIN E POBRES CRIATURAS

Jaqueline Antero Santos¹
Linduarte Pereira Rodrigues²
Marcelo Vieira da Nóbrega³

1. Introdução

Frankenstein ou o Moderno Prometeu, de Mary Shelley, foi publicado pela primeira vez em 1818, e revisado pela autora em 1832. Um clássico da literatura gótica que nos apresenta pela primeira vez a ficção científica. Inovador e fascinante, a história de *Frankenstein* se propaga cada vez mais com o passar dos anos. Uma história publicada há mais de 200 anos que mantém sua atualidade e profundidade temática. Esse clássico já teve adaptações realizadas em quase todos os meios criativos, seja na própria literatura, em filmes, séries, teatro, músicas e assim por diante. Veremos então como *Frankenstein ou o Moderno Prometeu* influencia e serve como guia para sua mais recente adaptação para os cinemas, o filme *Pobres Criaturas* de 2023.

Pobres Criaturas é um filme de Yorgos Lanthimos, lançado em oito de dezembro de 2023 nos Estados Unidos. O filme teve grande aclamação da crítica, angariando quatro Oscars em 2024. Estrelado por Emma Stone, Willem Dafoe e Mark Ruffalo, o filme é uma releitura do clássico de Shelley. Usando de sua criatividade, Lanthimos se apropria de aspectos marcantes da história para criar sua própria versão e apresentar ao público mais uma releitura da obra. Ao lermos a obra e ao assistirmos ao filme, percebemos claramente as influências de Shelley no trabalho de Lanthimos. Observamos também como ele utilizou da premissa da obra para criar sua própria versão para as telas.

De modo a entender as diferenças e semelhanças entre as obras, apresentemos um breve resumo de cada. Iniciaremos com a obra de Shelley. *Frankenstein* é narrado por um navegador em sua viagem ao Polo Norte. Durante sua viagem, ele encontra um homem à deriva, Victor Frankenstein, que mais tarde narra sua história para o velejador. Victor é um cientista que, desde muito novo, sonhava em ser o criador de uma nova espécie, um ser que o teria como pai, o teria como seu criador. Para cumprir com seu maior desejo, Frankenstein embarca em uma jornada de estudos e experimentos até que, depois de muito trabalho e anos, consegue dar vida a uma criatura formada por restos de cadáveres coletados pelo cientista em necrotérios e cemitérios.

A partir do momento em que sua criatura ganha vida, o cientista se decepciona com sua criação, ao ser monstruosa e aterrorizante, fazendo com que ele fugisse e a abandonasse. O Monstro, agora solto pela cidade e sem noção alguma de sua condição monstruosa, começa a vaguar e pela primeira vez é atacado, decidindo então se esconder na floresta. Lugar que será sua casa permanente. Ele então embarca em uma séria de descobertas acerca de si e de sua condição e aparência, e acerca do mundo e de seus habitantes. Com o passar dos anos, o Monstro, assim chamado, pois não é dado a ele nenhum outro nome por seu criador, começa a adquirir habilidades necessárias para sua sobrevivência. Aprende a coletar comida, a dominar o fogo, a ter proteção do frio e do calor e, por fim, a falar e dominar a língua dos humanos.

Ao passo que aprende cada vez mais sobre si e os humanos, o Monstro desenvolve ressentimento sobre seu criador, que o abandonou sem dar a ele a chance de ser amado e entendido. Por observar que em sociedade não havia ninguém igual a ele, e sendo profundamente rejeitado pela mesma, ele começa a assassinar aqueles amados por seu criador em uma forma de infligir dor ao cientista. A narrativa se prolonga a descrever as aventuras do Monstro em busca de conhecimento sobre o mundo e vingança contra seu criador. Após entender quem está por trás dos assassinatos dos membros de sua família, Frankenstein inicia sua própria jornada em busca do Monstro em busca de vingança. Nesta busca do criador pela sua criatura, ambos são levados aos seus limites e, por fim, perecem.

O filme de Yorgos Lanthimos e de roteiro de Tony McNamara narra a história de um cientista, Dr. Godwin Baxter e suas aventuras

científicas. A principal entre elas é Bella Baxter, uma jovem que é o resultado de uma de suas maiores experiências. Dr. Godwin, ou somente God, como é chamado durante o filme, resgatou um corpo de uma mulher grávida que acabara de se suicidar. Em busca de criar um ser com o qual ele pudesse desenvolver e realizar testes científicos, God, em um esquema de experimentos, retira o bebê, ainda vivo, do ventre da mulher. Em seguida, remove seu cérebro e o insere no corpo sem vida da mulher que ele havia encontrado. Mediante um mecanismo elétrico, God reanima a matéria do corpo, trazendo-a de volta à vida. Em seguida, ele e seu assistente Max McCandles começam a registrar cuidadosamente o desenvolvimento de Bella.

Bella vive reclusa na casa de God, sem nenhum acesso ao mundo exterior. Até que o advogado Duncan Wedderburn visita a residência e conhece Bella, induzindo-a posteriormente a viajar com ele para conhecer o mundo. Depois de muita insistência, Bella e Duncan embarcam em uma aventura de descobrimento pessoal e do mundo. Bella começa a perceber como a sociedade em sua volta se comporta, começa a entender as complexidades da sociedade e sobre si mesma. A jornada de Bella pela Europa mostra ao telespectador todas as nuances que é se descobrir como membro de uma sociedade muito maior do que o local em que foi criada.

Por fim, Bella retorna à sua casa, Londres. Agora, como uma mulher, uma criatura que entende as complexidades da vida e de ser. Uma criatura que teve a chance de se desenvolver, de ser amada e de explorar livremente a sociedade com os seus semelhantes. Mas quais são as semelhanças e diferenças entre *Frankenstein* e *Pobres Criaturas*? Quais foram as influências do romance no roteiro de *Pobres Criaturas*? Como o estudo comparativo dessas duas obras pode enriquecer o estudo literário entre o clássico e o filme, produzido 211 anos após a primeira publicação da obra de Shelley? Veremos isso adiante, comparando passagens das duas obras e fazendo correlações entre as falas dos personagens das duas histórias.

Em ambas as narrativas, temos a figura do cientista como o criador, aquele que dá vida às suas criaturas, seus experimentos. Na obra de Shelley, Frankenstein é um cientista obcecado por criar vida, por ser responsável por uma criatura. Mas ele não compartilha essa obsessão com outros, ele é recluso e reservado acerca de suas conquistas

científicas. Esse comportamento continua quando ele não revela a outros sobre o monstro que agora vive nas florestas, causando devastação. Já no filme de Lanthimos, o cientista, Dr. Godwin, até certo ponto, compartilha muito de seus experimentos, já que é professor no curso de medicina. Contudo, sua maior experiência também é mantida em segredo, revelada somente para seu aluno e auxiliar Max McCandles.

Percebemos, então, que a obra cinematográfica utilizou a mesma ideia em relação à divulgação, ou falta dela, das criaturas criadas pelos cientistas. Podemos nos questionar então as razões por manter essas criaturas em segredo. É muito provável que ambos os cientistas estariam desafiando os limites éticos de seus experimentos. Saberiam que não contariam com a aprovação de seus companheiros de estudo e que provavelmente seriam impedidos de prosseguir com seus experimentos. A respeito desse assunto, um dos grandes focos de discussão acerca da obra de Shelley, é quando questionamos os limites éticos da ciência, isto é, até que ponto é permitido experimentar no corpo humano, quais são os limites e quem os define.

Destaquemos agora algumas passagens do filme que nos revelam a posição do cientista para sua criatura. Em uma tentativa de justificar seus experimentos, Dr. Godwin argumenta:

Uma pilha de órgãos sem a fâsca da vida vinda do cérebro ou com o bombeamento sanguíneo do coração é apenas uma mesa de frios num almoço de domingo, agora quem gostaria de reconstruir os órgãos? E quem distinguiria um humano e um animal, se ele tem diferença? Podem vir, não faziam quebra-cabeças quando crianças, não faziam? (Lanthimos, Yorgos. *Pobres Criaturas*. 2023. 04:45).

Quebra-cabeças, de maneira simbólica, é essa a perfeita descrição do que tanto ele como Victor Frankenstein fazem com suas criaturas, um ser criado de maneira a juntar peças de terceiros e serem neles concebidos a vida.

Mais adiante, Dr. Godwin é questionado por seu auxiliar a respeito da razão por não deixar que Bella experimentasse o mundo fora de sua

casa. Ele se defende: “Ela é um experimento, eu devo controlar as condições ou nossos resultados não serão puros” (Lanthimos, Yorgos. *Pobres Criaturas*. 2023. 18:32). Um ambiente controlado é o que God necessita para que sua experiência não se torne mais do que ele pretende. Esse desejo de controle é inerente a qualquer cientista, porque, se pensarmos bem, God não está errado. É natural que experimentos científicos precisem de ambientes condicionados ao seu desenvolvimento.

Tomemos como exemplo a criatura da obra de Shelley. Ela se desenvolve em um ambiente totalmente inadequado ao seu desenvolvimento. Ela é exposta a perigos, a sentimentos de profundo desolamento, e mais tarde, sentimentos mais violentos contra aqueles que a desprezaram. Tudo isso contribuiu para que de fato ela fosse considerada um monstro, uma criatura desprezível. Essa é uma das principais diferenças entre as obras. Enquanto no livro a criatura é abandonada e não lhe é fornecida nenhum tipo de instrução, no filme a criatura, Bella, é criada a se desenvolver de maneira condicionada, é amada por seu criador, é oferecido a ela a chance de conhecer o mundo de maneira que ela possa se integrar em sociedade.

A jornada de reconhecimento pessoal entre as criaturas também é bem diferente, contudo há nelas uma semelhança fantástica. Foquemos primeiro em suas diferentes jornadas. A criatura de *Frankenstein* se desenvolve de maneira solitária. Seu conhecimento sobre si mesmo vem mediante encontros violentos com a sociedade. Ele reconhece através da observação que não faz parte da sociedade, que sua forma destoa dos demais. No capítulo 12 do livro, o Monstro retrata a diferença entre sua aparência e os outros: “Eu admirava as formas perfeitas de meus camponeses — sua graça, sua beleza e seus corpos delicados; mas como eu ficava apavorado quando me via refletido num lago”. (Shelley, 2019, p. 123).

Já Bella se desenvolve por experimentar a sociedade, por viver nela e descobrir suas nuances. Ela é semelhante aos demais, apesar de seu comportamento muitas vezes inadequado, sua forma não causa estranheza. Bella, em sua aventura com Duncan, experimenta não só novos lugares, mas sabores, música, paisagens, culturas, a pobreza, a desigualdade, a tristeza, a violência. Todos os aspectos desconhecidos em sua vida reclusa na casa de Dr. Godwin.

A jornada de reconhecimento pessoal das duas criaturas é bem diferente, contudo há um fascinante aspecto que aproxima ambos. E é

nesse ponto que podemos perceber aqui a clara influência da obra de Shelley no filme de Lanthimos. As duas criaturas desenvolvem o apreço pela leitura, pelo estudo do que é apresentado a elas através da literatura. Comparemos as passagens que refletem uma ao outro tanto no livro, quanto no filme. No capítulo 15, o monstro relata sua experiência ao, pela primeira vez, entrar em contato com os livros:

Felizmente, os livros eram escritos na língua cujos elementos eu havia aprendido na casa de campo; consistiam em O paraíso perdido, um volume das Vidas ilustres, de Plutarco e As tristezas de Werter. A posse desses tesouros me deixou extasiado. Passei a estudar e a exercitar minha mente com aquelas histórias enquanto meus amigos se empregavam em suas ocupações rotineiras. (Shelley, 2019, p. 137)

Mais à frente ele continua: “Através deste livro, obtive um breve conhecimento da História e uma visão dos impérios atualmente existentes no mundo. Consegui compreender os costumes, os governos, as religiões das diferentes nações da terra”. (Shelley, 2019, p. 129); ou “Quando olhava em volta não, eu via ninguém igual a mim. Era eu, então, um monstro, uma nódoa sobre a terra, de todos fugiam e a quem todos renegavam?” (Shelley, 2019, p. 130); ou até “Oh, que coisa estranha é o conhecimento! Uma vez que alcançou o cérebro, agarra-se a ele como um líquen numa rocha. Às vezes, queria esquecer tudo e nada mais sentir” (Shelley, 2019, p. 130).

Já Bella desenvolve um apreço pela literatura ao perceber que o que Duncan lhe poderia oferecer era limitado e de baixo nível intelectual.

Duncan: “Agora você está sempre lendo, Bella. Está perdendo um pouco do seu jeito adorável de falar”

Bella: “Eu sou um banquete mudanciável, como todos somos, ao que parece de acordo com Emerson e em desacordo com Harry”. (Lanthimos, Yorgos. Pobres Criaturas. 2023. 01:11:18)

Os livros são para Bella a oportunidade de conhecer lugares não físicos, onde ela não consegue alcançar. Para o monstro, os livros são sua chance de entender o mundo ao seu redor, de entender a língua e as nuances da vida em sociedade.

É nessa comparação que o legado de Mary Shelley se perpetua. Durante a narrativa de sua obra, os livros são para o Monstro a única fonte de conhecimento e instrução sobre a sociedade. Para Shelley, essa também foi sua realidade. Durante uma infância rodeada pela biblioteca de seu pai, os livros foram os maiores companheiros de Shelley. Com certeza, os clássicos mencionados pelo Monstro nas passagens acima foram também os clássicos que inspiraram a escrita de Shelley. Principalmente *O Paraíso Perdido* de John Milton, no qual a própria autora apresenta no início de seu livro uma passagem da obra, passagem essa que resume bem *Frankenstein* e o filme *Pobres Criaturas*. “Pedi eu, ó meu criador; que do barro Me fizeste homem? Pedi para que me arrancaste das trevas?”. (Milton, X, 743–45).

Através da leitura, o Monstro consegue fazer associações entre ele e as personagens retratados nos livros. Ele se reconhece como algo diferente da sociedade, sem um semelhante. Bella reconhece seu papel em sociedade e como ela funciona. A realidade lhe é apresentada de maneira bem diferente do que ela acreditava ser quando todo seu mundo era somente a casa onde foi concebida. Para o Monstro, o conhecimento revelou para ele sentimentos de tristeza e ressentimento para com seu criador, e de lamentação pela sua forma física. A frustração era crescente até se tornar desejo de vingança ao seu criador. Para Bella, a conquista do conhecimento também trouxe sentimentos de tristeza e frustração, contudo não consigo, mas sim com a sociedade ao seu redor. Ao reconhecer um mundo cruel, com desigualdades e violência, Bella sente-se vazia, pois agora entende que o que acreditava não era mais a realidade da sociedade.

Nesta perspectiva, ambas as criaturas deixam de ser ingênuas e percebem a crueldade do mundo que as envolve. Talvez isso tenha sido o ponto crucial entre as comparações. Lanthimos, ao desenvolver a história do filme, tenta trazer essa frustração do Monstro com sua condição para a frustração de Bella com o mundo. Seria então o monstro a criatura ou a sociedade?

Tanto o Monstro quanto Bella exprimem suas frustrações nas narrativas. Seus sentimentos são expostos para os leitores e telespectadores. Sobre isso, Bella confessa:

Estou tão cansada, talvez seja apenas o meu espírito, a minha alma foi deformada, amassada, espalmada, Duncan Wedderburn, pelas vistas que eu vi. (Lanthimos, Yorgos. *Pobres Criaturas*. 2023. 01:20:19)

As vistas de mundo cruel e desigual. Aqui, Bella se refere à desigualdade social observada por ela. Enquanto muitos se divertiam e esbanjavam dinheiro e conforto em um navio, pessoas pobres morriam de fome e eram sujeitas a todo tipo de violência em uma ilha na qual ela observa durante a viagem.

A partir disso, inicia-se o processo de conhecimento profundo de Bella. Ela começa a conhecer as verdadeiras crueldades deste mundo. Assim como o Monstro, ela reconhece que o mundo no qual vive o rejeita, que os humanos são cruéis para com ela, que o que lera nos livros são apenas imaginações de um mundo no qual ela não se encaixa, não é aceita. Ao continuar sua jornada, Bella está em seu momento de maior clareza, seja de sua condição quanto à condição do mundo. Situação em que o Monstro de *Frankenstein* não experimentou. Percebemos no filme que a criatura, Bella, teve a oportunidade de crescer e desenvolver, tanto física quanto intelectualmente.

Já o Monstro de *Frankenstein* não tem esse arco de desenvolvimento. Ele se reconhece e se desenvolve, mas seu desenvolvimento é minado pela ferocidade com que é tratado pela sociedade. Ele não tem chance de conviver com outros, é rejeitado por seu próprio criador, não resta nada a ele a não ser a violência. O Monstro entende que para ele na terra não há semelhantes,

Percebemos através dessas comparações que o Monstro criado por Shelley em seu romance é uma personagem que se propaga por mais de duzentos anos depois de sua publicação. Ele continua relevante, e as construções narrativas criadas a partir de sua ideia continuam a nos presentear com inúmeras criações através do globo. Mas o que faz dessa

personagem tão especial? E por que a obra de Shelley continua nos impactar até hoje? Bem, apontar um denominador comum é quase impossível, mas podemos apontar alguns aspectos que fazem com que a obra de Shelley continue sendo bem-sucedida.

O primeiro deles pode ser relacionado aos sentimentos que o romance gótico desperta em seus leitores. Shelley inova a literatura da época a partir de temas marcantes e característicos do fascínio ao experimento científico, à fragilidade da condição humana, etc. O estilo literário gótico tem como principal característica se contrapor ao vigente discurso de uma literatura racional, estilo que se caracterizou por suas ideias sobrenaturais, suas exposições do medo e as sombrias descrições de suas personagens e ambientes. Esses são tópicos que evocam curiosidade dos consumidores, que desejam sempre saber mais. Assim, o fantástico, segundo Todorov, citado por Klein em seu artigo, afirma que ocorre nas incertezas.

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como os outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos. (Todorov, 1975, p. 30)

Outra razão para a longevidade da obra tem a ver com o fato de como Shelley lida com o tema do autoconhecimento e a jornada em busca do mesmo. Percebemos que, não importa como sua obra seja interpretada, esse é um aspecto que se repete constantemente nelas. Temas como a vida, a sociedade e a interação do indivíduo com ela

sempre estiveram presentes na história da humanidade. Sendo assim, não importa se a obra tenha duzentos anos ou dois anos, se ela lida com tais temas, ela se mantém relevante. Dito isto, não é de se impressionar com o sucesso de *Pobres Criaturas*. A maneira como o filme é apresentado para os telespectadores é cativante e como os diálogos são construídos, fazem com que tenhamos sempre uma reação ao que é apresentado.

Sendo assim, *Frankenstein ou o Moderno Prometeu* continuará sendo adaptado, relido, estudado e analisado. Suas palavras ressoam na mente daqueles que o leram, sendo naturalmente um clássico literário signifi-
cante. Mary Shelley tornou-se com ele um marco na história literária. E continuará sendo estudada e interpretada por muitos anos à frente.

Referências

FRETUCCI, A. A Monstruosidade Humana: a Literatura Gótica Como Base Para a Construção do Fantástico. In: XV Congresso Internacional Abralic. Rio de Janeiro, 2017.

KLEIN, I. À Sombra de Mulheres: A Literatura Gótica do Século XIX, Escrita Pela Subjetiva Feminina. TCC — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

POBRES Criaturas. Direção de Yorgos Lanthimos. Produção de TSG Entertainment Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2023. 1 DVD.

SHELLEY, M. Frankenstein. 1 edição. Porto Alegre: L&PM Editores, 2019

TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 1975. VASCONCELOS, Sandra. Guardini. Romance gótico: persistência do romanesco. In: _____. Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII. São Paulo: Boitempo, 2002

ORALIDADE E LETRAMENTO: O PAPEL DO GÊNERO ORAL SEMINÁRIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Daniel Guedes Soares²⁸

Marcelo Vieira da Nóbrega²⁹

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem não é linear, pois é influenciado por diversos fatores que adicionam complexidade à construção do conhecimento de cada indivíduo. Assim, é necessário refletir constantemente sobre esse processo para que, quando necessário, as práticas de ensino e metodologias sejam revisadas, garantindo que o desenvolvimento educacional seja o mais eficaz possível. Este é um processo árduo, envolvendo muitos fatores além da sala de aula, afetando tanto professores, quanto alunos, que encontram vários obstáculos na busca pelo conhecimento.

Nesse contexto, ao pensar no ensino de Linguagens, especificamente, percebemos que a prática da oralidade é pouco valorizada, especialmente em comparação com a modalidade escrita, como aponta Magalhães (2008). Portanto, é importante refletir sobre o ensino da modalidade oral da língua, utilizando estratégias que considerem as especificidades dos elementos de natureza oral.

28 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). dannieldgs@gmail.com.

29 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

Levando em consideração que o ensino da oralidade deve focar nos gêneros orais, o gênero Seminário, devido à sua frequência nas salas de aula, foi escolhido como o foco desta pesquisa. Observa-se sua presença tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto em outras matérias, sendo amplamente utilizado como ferramenta de avaliação por muitos professores. Embora o gênero tenha muitas facetas, nem sempre é apresentado de maneira concreta em relação aos seus elementos constitutivos, o que gera muitas dúvidas nos alunos, que enfrentam dificuldades na hora da apresentação.

Conforme aponta Goulart (2005), o Seminário (ou exposição oral) é um dos gêneros orais mais frequentemente utilizados no contexto escolar e universitário, sendo um dos principais instrumentos de avaliação dos professores. Caracteriza-se pela transmissão de informações ou explicação de conteúdos, o que exige a mobilização de diversas habilidades, como a leitura, seleção de informações relevantes ao tema a ser abordado, formulação de um texto e preparação do que será dito. A produção de qualquer gênero oral formal público não pode ocorrer de forma improvisada, pois trata-se de uma atividade que requer uma preparação mais esquematizada.

Para Bezerra (2003), alguns estudos recentes vêm destacando perspectivas variadas sobre o Seminário, que não são necessariamente excludentes ou sobrepostas, mas sim complementares. Esses estudos ressaltam que o Seminário é um momento em que os alunos adotam uma postura incomum e assumem uma posição de destaque em situações de exposição oral, diferenciando-se de outras definições tradicionalmente atribuídas ao termo.

Apesar de seu caráter monológico, o Seminário configura uma situação de comunicação específica, denominada bipolar por Dolz (et al). (2004), pois reúne, de um lado, o orador e, do outro, o seu auditório. Por isso, ao longo da pesquisa, preparação e posterior apresentação, o expositor não pode desconsiderar os conhecimentos prévios e os interesses de seus interlocutores, já que sua principal função é diminuir a assimetria de conhecimentos que o separa deles. “Daí a necessidade de que se construa a noção de ‘especialista’, pois, em geral, os alunos não representam claramente para si as diferenças de conhecimentos que os separa do seu auditório” (Dolz et al., 2004, p. 218-219).

Diante das exposições apresentadas, este artigo tem por objetivo analisar as principais características que norteiam o gênero oral Seminário como objeto de ensino na formação docente. Configura-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, mediante análise de dois Seminários apresentados na disciplina de Literatura Colonial do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba.

Dessa forma, ao nos debruçarmos na descrição e análise das produções, compactuamos com a importância do trabalho com os gêneros orais como objeto de ensino na formação dos docentes, ao passo em que notamos o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da comunicação oral na escola.

Referencial teórico

Breve conceituação acerca dos gêneros discursivos

Para Marcuschi (2002), os gêneros surgem como uma “necessidade” para as atividades sócio-discursivas, bem como pela motivação advinda do avanço tecnológico, refletida na vasta gama de gêneros orais e escritos existentes atualmente. Para compreender melhor esse aumento e suas causas, Marcuschi (2002) identifica quatro momentos históricos que contribuíram para o avanço dos gêneros. Primeiramente, os povos que possuíam apenas a oralidade desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Em segundo lugar, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Com o surgimento da escrita alfabética, novos gêneros textuais começaram a surgir além dos orais já existentes. O terceiro momento foi marcado pelo advento da cultura impressa, que resultou em um aumento significativo dos gêneros. Finalmente, na cultura eletrônica, com a invenção de TVs, rádios e computadores, houve um crescimento exponencial no número de gêneros orais e escritos.

Partindo do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível se for regida por um gênero, assim como é impossível a comunicação verbal sem o uso de um texto, Marcuschi (2002, p. 22) afirma que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” Esse posicionamento é compartilhado pela maioria dos autores que abordam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas

peculiaridades formais, promovendo uma visão da língua como uma atividade social, histórica e cognitiva.

Adotando e desenvolvendo o pensamento Vygotskyano, o interacionismo sócio-discursivo defende a tese de que o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos (Bronckart, 1999, p. 78).

Em outras palavras, esse pensamento prioriza a natureza interativa da língua, e não seu aspecto formal e estrutural, “o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos” (Marcuschi, 2002, p. 22), mas sim como uma forma de ação social e histórica, que, ao falar, também compõe a realidade sem cair em um “subjetivismo ou idealismo ingênuo”.

Neste último século, como já mencionado, o número de gêneros aumentou significativamente. Inseridos em um contexto de diversas mídias, estes criaram formas próprias com um certo tipo de hibridismo, como, por exemplo, os videologs, os telejornais e os Seminários, que também podem ser incluídos nessa categoria. Desafiando as relações entre oralidade e escrita, esses novos gêneros permitem a observação de diversos tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Assim, esse hibridismo inviabilizou definitivamente a visão dicotômica dos manuais de ensino da língua, segundo Marcuschi (2002).

Coesão e coerência: interferências no discurso oral

Para analisar um texto falado a partir de coesão e coerência, são necessários quatro elementos fundamentais: o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e os pares adjacentes. O turno é definido estruturalmente como a produção do falante enquanto ele está com a palavra, incluindo também a possibilidade de silêncio. A conversação consiste na sucessão de trocas de turnos, onde idealmente apenas um fala por vez, embora na prática existam sobreposições sem o uso claro

de turnos.

O tópico discursivo refere-se ao assunto sendo discutido, sendo também o elemento estruturador da conversação, facilitando a identificação se a interação mantém o tópico, o corta, o retoma ou faz digressões. Aquino (1991, p. 37) menciona que a identificação de um tópico discursivo nem sempre é explícita, podendo ser apenas pressuposta. O tópico discursivo apresenta propriedades como centralização, organicidade e delimitação.

Os marcadores conversacionais não se limitam apenas a elementos verbais, mas também englobam aspectos prosódicos e não linguísticos que desempenham qualquer função interacional na fala, podendo ser produzidos tanto pelo falante, quanto pelo ouvinte. Os marcadores verbais abrangem uma variedade de partículas, palavras e sintagmas.

Marcuschi (1987) elabora uma categorização desses marcadores, dividindo-os em quatro grupos: os marcadores simples, que consistem em uma única palavra como interjeições, advérbios, e verbos; os marcadores compostos, que apresentam um caráter sintagmático com tendência à cristalização, como “então daí”, “então depois”, entre outros; os marcadores oracionais, que são pequenas orações introduzidas por expressões como “eu acho que”, “quer dizer” etc.; e os prosódicos, que estão associados aos marcadores verbais, mas são realizados por recursos prosódicos como entonação, pausa e hesitação.

Os pares adjacentes são elementos fundamentais da interação, sendo o mais comum o par pergunta-resposta. “O par adjacente e o tópico discursivo estão intimamente relacionados”, conforme Fávero (et al) (2000).

Por fim, com base nos conceitos e perspectivas teóricas discutidos sobre o gênero oral, este trabalho analisará trechos de dois Seminários gravados na disciplina de Literatura Colonial do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba. Tem como intenção destacar os recursos discursivos utilizados pelos alunos durante suas apresentações.

Gêneros orais em foco: o seminário como prática de oralidade em sala de aula

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “Qualquer enunciado considerado

isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. O autor destaca a existência de diversas esferas da atividade humana nas quais as relações sociais ocorrem através da linguagem, sendo essas esferas variadas. É por meio de enunciados orais e escritos que o uso da linguagem se efetua, atendendo às necessidades dos falantes dentro de cada esfera.

Considerando essa perspectiva, os falantes devem adaptar a linguagem a diferentes situações de uso tanto em textos escritos quanto em textos orais, e fazem isso por meio dos gêneros discursivos.

Dolz (et al) (2004, p. 218) definem a exposição oral como um gênero textual público, “relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista se dirige a um auditório de maneira (explicitamente) estruturada, para transmitir informações, descrever ou explicar algo.” Durante a apresentação de um Seminário, a exposição oral coloca o aluno em um papel central na sala de aula. Dessa forma, compreende-se que essa exposição representa o resultado de um processo que envolve principalmente o planejamento.

O gênero Seminário é amplamente adotado nas instituições escolares como um método de avaliação e apresenta diversas dimensões. Segundo Bueno, em sua pesquisa, há escassas descrições detalhadas sobre o próprio gênero, levando a autora a desenvolver uma conceituação específica para ele.

meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia e ritmo; meios cinésicos: postura física em relação às transparências e aos colegas, movimentos de braços e pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, visando a não distrair o público com movimentos excessivos, a usar a postura e os olhares de modo a interagir com todos e não somente com o professor;” (Bueno, 2009, p. 9)

O ensino da oralidade através dos gêneros, especialmente o Seminário, é amplamente adotado no ambiente escolar. No entanto, este autor destaca que, apesar de sua frequente utilização como método de avaliação, os alunos enfrentam desafios significativos ao realizarem

essas apresentações. A autora ressalta que, como o Seminário não é devidamente ensinado como um gênero textual específico, os resultados das apresentações muitas vezes não atendem às expectativas dos alunos e dos professores. A falta de materiais que expliquem detalhadamente o funcionamento desse gênero também é apontada como um problema relevante.

Conforme observado por Santos (2018), apesar da evidência do gênero Seminário no trabalho com gêneros orais em sala de aula, ele frequentemente é negligenciado e sua produção é solicitada sem uma devida instrução. A falta de clareza sobre o “como” e o “o que” fazer impacta diretamente na qualidade da produção do gênero.

Diante dessas questões, é essencial repensar o ensino da oralidade para que os gêneros orais sejam efetivamente explorados, proporcionando aos alunos experiências significativas de uso formal da língua. O Seminário surge como uma ferramenta eficaz neste contexto. Portanto, é crucial promover uma reflexão sobre as práticas de ensino que se fazem necessárias para garantir um trabalho efetivo com o gênero Seminário, o qual não se limita à mera apresentação final sobre um tema, mas representa um processo complexo que envolve diversas etapas, cada uma demandando diferentes recursos estruturais, linguísticos e não linguísticos para alcançar uma produção final satisfatória.

Análise do gênero seminário: (re)tecendo diálogos sobre a prática de oralidade

Nas palavras de Silva (2007, p. 37), o gênero Seminário pode ser compreendido como “um gênero discursivo/textual, um evento comunicativo”, visto que é através da linguagem oral juntamente com outros meios linguísticos que essa prática escolar acontece. No contexto específico da formação de docentes em Língua Portuguesa, o Seminário acadêmico não apenas avalia os alunos, mas também serve como uma ferramenta didática e metodológica essencial.

A partir disso, procuramos analisar dois Seminários gravados em uma turma de 3º período noturno, partindo de discussões na disciplina de Literatura no Brasil Colonial do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da

Paraíba. Os Seminários analisados foram coletados por meio de gravação de áudio com consentimento dos dois grupos. Sendo assim, o primeiro grupo teve seu Seminário apresentado no dia 26/04/2018 e o segundo grupo no dia 03/05/2018, ambos gravados a partir de dispositivo móvel (celular).

Para preparar os alunos, o professor do componente de Literatura no Brasil Colonial explorou as imagens do Brasil em textos do período colonial e seus principais expoentes durante o período. Esta abordagem visou oferecer suporte para a posterior realização dos Seminários.

Os estudantes foram organizados em treze duplas, cada uma responsável por explorar e responder de maneira clara e coerente as questões propostas pelo professor. Cada dupla abordou temáticas específicas, mantendo uma interação sócio-discursiva com seus colegas de turma, o que corrobora com a visão de Silva (2007), para quem o gênero aqui é tratado como um “evento comunicativo”, envolvendo a troca e partilha de saberes e conhecimentos, partindo da utilização de elementos primordiais ao exercício de uma comunicação efetiva. Isso posto, apresentaremos abaixo o contexto em que cada Seminário se inseriu em relação aos pressupostos teóricos e temáticos.

26/04/2018: O Seminário a ser analisado tem como título “Carnavalização na Literatura” pesquisador russo do Mikhail Bakhtin, apresentado na disciplina de Literatura Brasileira Colonial na Universidade Estadual da Paraíba, que teve como objetivo explicar como se dava essa carnavalização nos textos da idade média. Vários elementos coesivos e de coerência foram encontrados na fala dos alunos, como veremos a seguir em um trecho retirado do Seminário.

(TRECHO 01)

ALUNO A – “A gente tá tratando **de uma época**... idade média... **de uma época** em que a religiosidade é muito forte... a igreja tinha um poder muito grande E essa literatura... esse carnaval proporcionou... ele foi

libe/liberado... **assim**... pela igreja... **também**... a partir... as pessoas começaram a criar essas festas e ele foi tipo que... liberado pela igreja... - - pode passar - -”

O trecho acima, captado através da fala do primeiro aluno, nos apresenta algumas características ligadas aos quesitos de coesão e coerência na produção discursiva. Para tanto, se faz necessário alocarmos cada uma dessas características em seus determinados pontos de discussão.

No entanto, para começar uma reflexão sobre coesão e coerência no texto falado, é fundamental entender o significado desses termos. Fávero e Koch (2005, p. 26) definem texto como “qualquer manifestação da capacidade textual humana [...] [em qualquer linguagem], ou seja, qualquer tipo de comunicação realizada por meio de um sistema de signos”. Ainda, pode-se compreender texto como “qualquer passagem falada ou escrita que constitua um todo significativo, independente de sua extensão” (Fávero, 2002, p. 7).

Complementando essas afirmações, pode-se afirmar que o texto é a maneira pela qual o discurso se expressa linguisticamente. A concretização do discurso no texto pode ocorrer em duas modalidades diferentes: escrita e oral. Nenhuma delas é superior à outra, sendo apenas construídas a partir de características particulares.

Passemos ao processo de análise dos aspectos que compõem a coesão no trecho outrora apresentado.

Quadro 01: identificação dos elementos de coesão elencados no trecho do Seminário 01.

REPETIÇÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES	SUBSTITUIÇÃO PRONOMINAL	ELIPSE	PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE REMETEM AO MESMO REFERENTE
------------------------------------	-------------------------	--------	--

"época"	"ele foi"	"também... a partir... as pessoas começaram a criar essas festas e ele foi tipo que... libe/liberado pela igreja".	"religiosidade" e "igreja" "essa literatura" e "esse carnaval"
"igreja"	"essas festas"		
"liberado"			
"ele foi"			

Fonte: produção própria

Procuramos estabelecer o nível de elementos de coesão em quatro aspectos diferentes dispostos no quadro acima. Como podemos observar, a coesão recorrential é observada quando o aluno parafraseia explicitamente a época à qual se refere, mencionando a "idade média". Além disso, a repetição de algumas expressões ao longo do trecho demonstram a presença da coesão referencial, conectando as ideias ao longo da sua intervenção. Para tanto, outra questão observa o nível da substituição pronominal, onde o aluno, ao usar as referidas expressões (*ver quadro 01*), faz referência a "esse carnaval" e a "carnaval", respectivamente. Em terceiro plano, temos a elipse, que é evidenciada a partir da omissão do sujeito na parte do trecho apresentada (*ver quadro 01*). Em quarto e último plano, temos as expressões que remetem ao mesmos referentes, ao utilizar as duas primeiras expressões (*ver quadro 01*) o aluno remete-se ao poder que a igreja católica possuía no contexto da Idade Média e no segundo momento o aluno sugere uma conexão entre manifestações culturais e a aceitação pela igreja.

"A gente tá tratando de uma época... idade média... de uma época em que a religiosidade é muito forte... a igreja tinha um poder muito grande": Aqui, a repetição de "época" e a explicação adicional sobre a "idade média" estabelecem uma coesão referencial,

reforçando o contexto temporal.

“E essa literatura... esse carnaval proporcionou... ele foi libe/liberado... assim... pela igreja... também...”: A menção de “essa literatura” e “esse carnaval” seguida por “ele foi liberado” usa substituição pronominal para manter a referência ao carnaval, **criando uma coesão anafórica**.

“a partir... as pessoas começaram a criar essas festas e ele foi tipo que... liberado pela igreja”: A expressão “essas festas” remete novamente ao “carnaval”, e a repetição de “liberado pela igreja” **reforça a ideia central**.

Salienta Marcuschi (2003, p. 7), que a maneira como o texto falado é organizado é reflexo de um processo subjacente, desenvolvido, percebido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa, ou seja, as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros.

No que diz respeito à coerência, podemos identificar três dos quatro elementos principais. Vejamos:

O primeiro é o turno, evidenciado no final da fala do aluno quando ele indica que “*pode passar*”, sugerindo uma transição para seu parceiro, mesmo que este ainda não tenha respondido diretamente.

O segundo elemento é o tópico, que neste Seminário é claramente demarcado com uma estrutura local bem definida, apresentando início, meio e fim. Isso é percebido nas pausas naturais, paráfrases utilizadas e na troca organizada de turnos entre os participantes.

No terceiro, os marcadores de discurso desempenham

um papel crucial na organização do discurso do aluno. Temos o uso de marcadores simples, como “**assim**” e “**também**”, que conectam suas ideias de maneira linear. O marcador oracional “**tipo que**” também é empregado para introduzir exemplos ou esclarecer pontos de vista.

Por fim, os marcadores prosódicos, como entonações destacadas e o uso de reticências para indicar hesitações e pausas, contribuem para a clareza e organização da sua fala durante o Seminário.

Marcuschi (2003, p. 75) afirma que a conversação “é organizada por meio de estratégias de formação e coordenação. O problema, no entanto, reside na natureza do funcionamento dessa coordenação, que ocorre de maneira cooperativa e não por decisão unilateral”.

Portanto, é importante considerar que a coesão e a coerência no texto falado se estabelecem ao longo das várias falas que constituem uma conversação, conforme mencionado anteriormente. As repetições, confirmações, alterações, interrupções e reorientações são comuns no texto falado e ajudam na construção do significado.

Seminário 02 – 03/05/2018: O segundo Seminário a ser analisado tem como título “Gregório de Matos: um nome por fazer”, apresentado também na cadeira de Literatura Brasileira Colonial na Universidade Estadual da Paraíba, que teve como objetivo apresentar a biografia e alguns poemas do autor Gregório de Matos. Assim como no Seminário anterior, conseguimos destacar alguns elementos coesivos e de coerência que serão mostrados a seguir:

(TRECHO 01)

ALUNO B – “ele era muito (famoso)... ele nasceu no brasil quando ainda não era país... era colônia...**éh**::....

aos 16 anos ele foi - -ele nasceu em salvador - -e aos 16 anos ele foi pra Portugal onde ele se formou em direito pela universidade de Coimbra... e um tempo depois eu não sei exatamente a idade... me desculpe professora/PROFESSOR mas realmente eu não lembro... e ele voltou já casado...não... viúvo... me desculpa... para o brasil... Gregório de Matos é conhecido por falar... MUITO... de todo mundo... **éh::: ...**”

Neste trecho, destacam-se várias características importantes de coesão e coerência no discurso analisado durante o Seminário acadêmico. A coesão referencial é observada na repetição das frases “aos 16 anos” e do pronome pessoal “ele”, o que mantém o foco no assunto discutido, mesmo diante de digressões, como indicado no trecho em itálico. A repetição de “ele” estabelece coesão referencial, ligando a fama de Gregório de Matos ao seu nascimento e contexto histórico. Além disso, A repetição de “ele” e a localização cronológica reforçam a trajetória de Gregório de Matos.

Além disso, o uso frequente do conector “e” desempenha diversas funções, promovendo continuidade e marcando a transição entre turnos, o que é característico da coesão sequencial.

Em “e um tempo depois eu não sei exatamente a idade... me desculpe professora/PROFESSOR mas realmente eu não lembro... e ele voltou já casado...não... viúvo... me desculpa... para o brasil”: A repetição de “me desculpe” e “ele” mantém a coesão, mesmo com as correções feitas.

Aqui em “Gregório de Matos é conhecido por falar... MUITO... de todo mundo... **éh::: ...**”: Aqui, “Gregório de Matos” retoma-se explicitamente o referente “ele”, reforçando a identidade do sujeito falado.

No que se refere à coerência, são identificados elementos como o marcador simples “não”, que atua como interjeição, e marcadores prosódicos, como pausas, hesitações e entonações marcadas (como “MUITO”). Esses elementos contribuem para a organização e clareza do discurso durante o Seminário.

Em “*ele era muito (famoso)... ele nasceu no brasil quando ainda não era país... era colônia...*”, esta introdução apresenta o sujeito e fornece

contexto histórico, criando uma base coerente para as informações subsequentes.

No trecho “*aos 16 anos ele foi - -ele nasceu em salvador - -e aos 16 anos ele foi pra Portugal onde ele se formou em direito pela universidade de Coimbra*”, a repetição da idade e a informação sobre a formação acadêmica em Coimbra seguem uma linha cronológica lógica.

Aqui em “*e um tempo depois eu não sei exatamente a idade... me desculpe professora/PROFESSOR mas realmente eu não lembro... e ele voltou já casado...não... viúvo... me desculpa... para o brasil*”, as interrupções e correções são normais em uma fala espontânea e não afetam a compreensão geral.

Por fim, em “*Gregório de Matos é conhecido por falar... MUITO... de todo mundo... éb::: ...*”, a conclusão reforça o reconhecimento de Gregório de Matos, criando um fechamento coerente ao tema abordado.

Adicionalmente, o tópico discursivo apresenta uma delimitação local, evidenciada pela estrutura clara de início, meio e fim. Embora não explicitamente destacada, essa delimitação é perceptível nos marcadores conversacionais, como pausas, hesitações e paráfrases. Um exemplo disso é quando a aluna faz uma pausa para permitir que sua parceira passe os slides.

Neste estudo, ficou evidente que, apesar de suas peculiaridades, o texto falado é tão complexo e estruturado quanto o escrito. Os elementos de textualidade também precisam estar presentes na conversação, caso contrário não há texto.

Por fim, observamos que, embora o Seminário não represente necessariamente uma prática formal de oralidade na Universidade, ele demanda dos participantes um posicionamento mais formal e diferenciado. Este momento pode servir como base para situações futuras em que os alunos precisarão adaptar-se não apenas à formalidade, mas também à complexidade exigida.

A falta de preparo nas escolas públicas tem um impacto significativo na evolução da oralidade dos alunos. A educação precária não os prepara adequadamente para interações dialogais futuras, resultando em dificuldades de fluidez na fala.

Considerações finais

diante dos pontos discutidos neste artigo, torna-se evidente a importância do Seminário como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos em formação. Este gênero não se limita à simples conversações mediadas por textos ou técnicas; ele representa um trabalho que orienta o aparato metodológico dos futuros professores em sala de aula.

A prática dos Seminários não apenas nos aproxima do papel de professor, mediando o conhecimento através da expressão oral, mas também nos introduz a diversos gêneros utilizados na academia. É crucial observar os marcadores discursivos como elementos linguísticos que ajudam a organizar e conectar ideias em um discurso. Nas práticas de oralidade através da didatização do Seminário, seu uso correto pode indicar a desenvoltura do palestrante e a qualidade do ensino recebido. A falta de desenvoltura no uso dos marcadores discursivos pode ser atribuída a uma formação básica deficiente, onde a prática de oralidade não é suficientemente valorizada ou trabalhada.

Os marcadores de repetição são comuns quando os alunos enfrentam dificuldades momentâneas na fala, e substituí-los por conectores apropriados poderia melhorar significativamente a fluidez das apresentações.

Portanto, o sucesso do Seminário depende não apenas da sua concepção e estruturação, mas também da clareza das informações transmitidas. Assim, podemos afirmar com segurança que o Seminário é um evento comunicativo essencial, promovendo interações formais entre os participantes e atendendo de maneira clara às demandas do gênero oral solicitado.

Para garantir o sucesso do Seminário, é fundamental que os participantes realizem um planejamento detalhado, de modo a responder adequadamente às demandas e questionamentos que serão abordados durante a apresentação. A reflexão sobre esses mecanismos presentes no gênero discursivo foi crucial para nosso aprendizado, permitindo revisitar conteúdos previamente estudados nas disciplinas de Linguística II e Metodologia Científica do Curso de Licenciatura Plenas em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba. Isso evidencia como o Seminário não apenas consolida o

conhecimento, mas também fortalece a habilidade de expressão oral dos alunos, habilidade essa que será fundamental em suas carreiras profissionais.

Em suma, fica claro que o Seminário é eficaz na formação do aluno, proporcionando-lhe não apenas conhecimento específico, mas também desenvoltura na oralidade, preparando-o de maneira significativa para desafios futuros no exercício da docência.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão g. pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 1-230.

BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. **Oralidade e Escrita: Perspectiva Para o Ensino de Língua Materna**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOULART, C. **As Práticas orais na escola: o Seminário como objeto de ensino**. 2005. 206 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MAGALHÃES, Tânia Guedes, Por uma pedagogia oral. **SIGNUM: ESTUDOS DA LINGUAGEM**. Londrina: Comissão Editorial, v. 11, 2008.

SANTOS, Rosângela Ívina Araújo dos. **O Vídeo de hoje é sobre Seminário: um estudo sobre o gênero seminário em tempos de tutoriais no Youtube**. 2018. 65 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras-Libras, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2018.

SCHNEUWLY. B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marcelo Clemente da. **O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do Seminário**. 2007. 151 f. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Seminário, mais que uma técnica de ensino**: um gênero textual. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo).

POVOS CIGANOS E O LETRAMENTO RACIAL: PERSPECTIVAS PARA PENSAR ANTIRRACISMO NA ESCOLA

*Maricelia Miguel de Araújo Marinho*³⁰

*Patrícia Cristina de Aragão*³¹

*Marcelo Vieira da Nóbrega*³²

1. Introdução

As aprendizagens da leitura e escrita se tornam imprescindíveis para o progresso educacional eficiente e para o desenvolvimento do ser humano em diversos contextos. Sabemos que a escola tem a função primordial de preparar o indivíduo para ser atuante no meio social. Para que essa inserção social aconteça, e a leitura e a escrita não sejam vistas apenas como uma mera decodificação de símbolos linguísticos ou como um amontoado de palavras, se faz necessário que o(a) professor(a) crie possibilidades para que o educando compreenda o que está lendo e para que seja agente ativo e reflexivo de sua escrita.

30 Mestranda no Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB), supervisora educacional no município de Olivedos/PB, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa do CNPq História Cultura e Ensino. E-mail: mariceliasaber@gmail.com

31 Doutora em Educação, professora do Departamento de História campus I e docente do Programa de Pós -Graduação em Formação de professores, E-mail: patriciacaa@yahoo.com.

32 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

Como afirmou Soares “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2000, p. 20). Quando o ensino é voltado para a perspectiva do letramento, o(a) aluno(a) é capaz de atribuir significados e relacionar a sua aprendizagem aos fatos vivenciados no cotidiano.

O ambiente escolar é o espaço onde devemos sempre refletir sobre as diversidades culturais, para que o estudante comece a pensar sobre as diversas formas de existir no mundo e a respeitar as diferentes culturas em sua alteridade. No entanto, no que se refere aos povos ciganos, por fugir do padrão legitimado pela sociedade, estes não encontram representatividade na sala de aula e quase sempre suas culturas são citadas de forma estereotipada e pejorativa. “Embora já existam realidades educativas pautadas pela valorização da diversidade, é possível identificar a difusão de modelos escolares em que somente a história e a cultura de determinada etnia são observadas” (Schneider, 2021, p.18).

Os educadores são responsáveis por quebrar esses paradigmas por meio de práticas antirracistas, tendo como ponto central um trabalho que possibilite ao aluno se sentir representado em sala de aula, travando uma luta contra o racismo estrutural enraizado em nossa cultura.

Os educadores antirracistas são, acima de tudo, pessoas conscientes de si e de seus papéis dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Eles são aqueles sujeitos que, “em uma sociedade estruturalmente racista, compreendem que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases” (Pinheiro, 2023, p.145).

Assim, Pinheiro (2023) entende a escola como uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo. É nesse ambiente que os grupos subalternizados devem ganhar visibilidade e a escola esperançar³³ em construir uma sociedade efetivamente democrática.

Nesse trabalho discutimos a contribuição do letramento racial na escola na perspectiva de reduzir o racismo sobre os povos ciganos. Para

33 “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo[...]” (FREIRE, 1992, p.11).

isso faremos uso da pesquisa qualitativa do tipo documental. Ademais, teremos como aporte teórico autores como Alves (2018), Nascimento e Silva (2023), Martins (2011) Passos e Vieira (2014), Oliveira *et al.* (2023), entre outros.

Consideramos também as contribuições do gênero as Histórias em Quadrinhos (HQs) na formação do leitor e no acesso dos povos ciganos à educação formal. Assim, lançamos mão da análise de uma História em Quadrinhos publicada na revista ZAPE, intitulada *Conhecendo a cultura e história cigana de Minas Gerais*. A HQ foi escrita por João Francisco Brittes sob a consultoria antropológica de Juliana Campos e consultoria cigana de Valdinava Barbosa.

A ZAPE é uma revista em quadrinhos criada pelo Coletivo MICA (Mídia, Identidade, Cultura e Arte), para dar visibilidade a questões ausentes do sistema informativo tradicional, ligadas a comunidades periféricas. A HQ *Conhecendo a cultura e história cigana de Minas Gerais* faz parte do segundo volume da revista, publicado em 2017, e tem como objetivo principal contribuir para reduzir o preconceito sobre os povos ciganos, divulgar suas lutas e contar um pouco de sua história e cultura. Essa edição foi viabilizada pelo edital FEC 01/2017 da Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais.

É pensando nos povos subalternizados e marginalizados que a ênfase desse trabalho foi direcionada especificamente aos ciganos, enquanto povos e comunidades tradicionais³⁴. Por meio da História em Quadrinho refletimos sobre como esse instrumento didático-pedagógico pode auxiliar no letramento racial sobre esses povos.

Para Souza *et al* (2023, p.18), as Histórias em Quadrinhos “são consideradas por educadores como uma das melhores possibilidades de interação entre o indivíduo e a leitura”, isso porque elas são uma ferramenta metodológica que interliga o texto com a imagem, ampliando a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos,

34 “Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Art. 3º, Inciso I, Decreto 6.040 / 2007).

isoladamente, teria dificuldades para atingir essa compreensão, à luz de uma perspectiva multissemiótica.

Assim, nosso trabalho enfatiza, inicialmente, os aprendizados da leitura e escrita no cotidiano escolar e discute como o letramento racial contribui para repensar a questão racial na perspectiva dos povos ciganos na escola. Por fim, discutimos como a História em Quadrinhos analisada permite refletir acerca das questões raciais a partir do que os quadrinhos apontam sobre a vivência e experiência de crianças ciganas na escola.

Entendemos que o instrumento pedagógico analisado é um documento importante na promoção da equidade escolar na perspectiva do letramento racial, e que pode promover a leitura a partir da realidade da infância cigana representada na escola.

2. O letramento racial e a representatividade da cultura cigana na escola

As relações sociais no Brasil estão marcadas pelas questões raciais, de gênero e de classe. Isso tem fomentado muitas pesquisas e debates nos âmbitos educacionais nos últimos tempos. Para Marques (2004):

As questões relativas ao gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião e classe social vêm conquistando espaço na sociedade e são bandeiras conduzidas por indivíduos politizados que reivindicam seus direitos (Marques, 2004, p.27).

Atrelados a discussões sobre a diversidade nas instituições de ensino, nos deparamos com o racismo. Esta é uma postura alimentada pela ausência de ações educativas que incentivem uma reflexão sobre essa temática. Para reverter essa realidade, a escola, enquanto formadora de opinião, precisa inserir em seus currículos práticas antirracistas com ações educativas que promovam consciência cultural, desconstrua estereótipos e confronte sistemas e estruturas que incitam a violência racial. Desse modo, acreditamos no letramento racial como um importante instrumento capaz de combater ou, pelo menos, minimizar o racismo na escola.

De acordo com Alves (2018):

Letrar-se significa apropriar-se da leitura e da escrita, assumi-las como propriedade, fazendo seu uso social, respondendo adequadamente às demandas sociais. Ao admitir esta perspectiva, dá-se a construção de um conjunto de práticas sociais em amplos processos que possibilitam o reforço ou questionamento de valores entre formas de disposição de poder dentro desses contextos (Alves, 2018, p. 68).

A escola precisa letrar as crianças desde a infância, para que possam conhecer e respeitar os diferentes sujeitos presentes em nossa sociedade, seguindo assim, uma perspectiva antirracista. Pois é notório que, mesmo que de forma sutil, as atitudes e a conduta racialmente discriminatórias estão enraizadas nas instituições e na constituição psíquica e individual do sujeito.

De acordo com Kleiman “a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos” (Kleiman, 1987, p. 52). Essa compreensão só ocorre quando a leitura é explorada de forma reflexiva para que o leitor aprenda se posicionar diante de novas informações, buscando através da leitura novos conhecimentos.

Acreditamos ser tarefa do professor possibilitar ao aprendiz situações que explorem a leitura como prática social, formando uma “sociedade letrada”. Para Magda Soares (2003) um sujeito letrado é aquele que vai além da simples decodificação, pois entende o que está por trás dos sinais e dos símbolos que lhe são apresentados.

Nesse sentido, é no espaço escolar que o educador deve desempenhar ações pedagógicas que estimulem os educandos a conhecer, refletir sobre e respeitar a diversidade racial. Uma forma de proporcionar essa aproximação é utilizando a leitura e a escrita não apenas como código, mas como um importante instrumento que pode desenvolver no aluno uma percepção crítica sobre os usos das competências adquiridas no processo da aprendizagem.

Nessa abordagem, a escola deve se atentar que o letramento excede o mundo da escrita. Nesse mesmo entendimento, Soares (2003) o considera uma perspectiva muito mais abrangente do que alfabetizar, já que engloba, além das tecnologias de leitura e escrita, o resultado social da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever.

Para ser considerado letrado, o indivíduo apresenta uma postura com atitude crítica. Assim, promover uma educação na perspectiva do letramento pressupõe requerer uma percepção crítica sobre os usos das competências adquiridas, trazendo ao educando capacidades de interpretação e de lidar com as demandas sociais.

Para Nascimento e Silva (2023), quando o letramento racial é inserido em uma prática pedagógica, torna possível a discussão e o entendimento de situações de racismo cotidianas e, a partir desse confronto e diálogo, o educando passa a conhecer e reconhecer esses racismos. Enxergar estes como um problema que foi naturalizado no cotidiano social brasileiro ajuda na construção da habilidade para encontrar soluções que colaborem para a erradicação e/ou enfraquecimento de um sistema que privilegia uns em detrimento de outros.

Ao trabalhar a leitura e escrita na perspectiva do letramento racial torna-se possível compreender a maneira como é pensada, sentida e vivenciada a experiência da raça a partir da concepção de cada indivíduo. Desse modo, o letramento racial é considerado uma importante ferramenta educacional antirracista.

Proporcionar o debate e a reflexão sobre raça e racismo na escola traz a muitas crianças e adolescentes a possibilidade de se reconhecerem como parte integrante da sociedade. Abrir a discussão na escola deve ser tarefa da ordem do dia, em especial no caso das minorias, caso dos povos ciganos.

Esses povos foram marcados historicamente pelo estigma do preconceito, pela discriminação e pelo racismo. Devido aos estereótipos, os ciganos sempre viveram às margens da sociedade. Sua história muito tempo foi silenciada ou contada de forma imagética e estereotipada por aqueles que cristalizaram uma visão negativa sobre esses grupos.

De acordo com Fazito (2006), os ciganos são povos tradicionais considerados pelos pesquisadores como heterogêneos e caracterizados pela diversidade étnica. Devido ao déficit de registros escritos sobre esses

grupos, ainda existem algumas divergências sobre suas origens. Apesar destas o documento sobre os ciganos, publicado pelo Ministério da Educação em 2014 (Brasil, 2014), os apresenta como povos originários da Índia e que há cerca de mil anos começaram a se dispersar pelo mundo, espalhando-se pela Europa, África do Norte, América e Austrália.

Por causa do seu padrão tradicional de fixação e deslocamento, os ciganos se constituem como nômades, seminômades e sedentários, conservando seus hábitos e costumes. A maioria deles atuam em várias áreas profissionais, principalmente no comércio, na música e na dança, como também na leitura das linhas das mãos. Muitos, por falta de melhor oportunidade educacional, e devido ao racismo sofrido, não conseguem avançar em outras profissões.

De acordo com pesquisas realizadas por Silva (2016), os primeiros ciganos chegaram ao Brasil por volta do ano 1579. Em terras brasileiras, não podiam ter estadia em perímetros urbanos para não colocarem empecilho ao projeto civilizatório da sociedade burguesa do país. Para serem aceitos, deveriam ser estabelecidos de acordo com as normas impostas pela sociedade, passando assim a negar suas origens e, consequentemente, sua cultura.

A história e cultura dos povos ciganos não estão representadas nos currículos escolares e nem nas práticas educativas. Por isso, acreditamos no letramento racial como importante instrumento para inseri-los no contexto educacional. Essa ação certamente irá proporcionar discussões que podem contribuir para uma visão antirracista sobre essas etnias. Vale salientar que o papel da escola não é apenas o de encaixar leituras sobre a história e a cultura dos povos ciganos, mas também, e principalmente, desenvolver análises sobre as informações apresentadas e sobre a atuação e contribuição dos desses povos na sociedade.

Para Oliveira (2023), quando o letramento é exercitado, compreende-se a leitura e a escrita como práticas sociais em que são considerados os contextos em que os sujeitos estão inseridos, assim como a forma como essas práticas irão afetar os indivíduos envolvidos. Vale ressaltar que:

[...] o papel do educador é essencial no incentivo à prática da leitura nas crianças, fazendo com que

através do mundo da leitura abram-se novos caminhos, a fim de que se tornem leitores da escrita para o mundo da vida (Santos, 2013, p.19).

Na cultura cigana, desde pequenas as crianças aprendem a valorizar a pertença étnica através dos ensinamentos dos mais velhos. Com isso, consolidam as práticas culturais cultuadas por suas comunidades. Como afirma Casa-Nova (2005), as comunidades ciganas tendem a valorizar a socialização de crianças e jovens em valores culturais que consideram superiores aos valores transmitidos pela sociedade majoritária.

Muitas vezes, por não encontrarem representatividade cultural nas escolas, a educação formal torna-se desinteressante para essas crianças. Para Martins (2011), as escolas precisam não apenas acolher os povos ciganos, mas criar condições de respeito e valorização da cultura desses grupos étnicos. Para que isso se torne viável, a escola precisa criar práticas que aproximem os ciganos dos não ciganos e que se configurem na realidade existencial desses sujeitos, tornando a aprendizagem significativa e repleta de sentidos e oportunizando o desenvolvimento interrelacional.

Essa troca desperta nos aprendizes a “ideia de respeito pelo outro, num exercício contínuo cuja cooperação e atividade mútua contribuam para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade, da alteridade” (Martins, 2011, p. 83). Esse é um movimento necessário, pois concebe a escola como um lugar privilegiado onde são garantidas competências na esfera das relações humanas, contribuindo para uma prática antirracista.

3. Revista ZAPE: contribuições para pensar o letramento racial na perspectiva dos povos ciganos

A ZAPE é uma revista que pode ser utilizada como um importante instrumento pedagógico para letrar os alunos sobre os povos ciganos numa perspectiva antirracista. Além disso, por ser representada em uma História em Quadrinhos, pode despertar no aluno maior entusiasmo. Isso é possível porque HQ é um gênero que congrega vários recursos semióticos e multimodais.

Para Passos e Vieira (2014) as Histórias em Quadrinhos são uma das mais ricas e produtivas formas de expressar diversas temáticas, pois

apresentam uma grande variedade intersemiótica e imagética, além de proporcionarem uma potente e significativa carga polissêmica de não-ditos. Isso desperta a atenção no leitor uma vez que o sentido de uma determinada palavra vai depender do contexto em que está inserida.

Nesse sentido, consideramos que a revista ZAPE, através da História em Quadrinhos intitulada *Conhecendo a História e Cultura dos Ciganos de Minas Gerais*, apresenta importantes contribuições para reduzir o preconceito sobre os povos ciganos, pois divulga suas lutas e conta um pouco da história e da cultura desse povo.

A imagem abaixo apresenta o primeiro desfecho da história. Nela observamos a receptividade da cigana Sara Kali no seu primeiro dia de aula. Por ela levar uma vida itinerante, chega à escola um tempo depois do início das aulas. A vida itinerante é uma prática corriqueira dos ciganos que constantemente precisam, ou são obrigados, a se deslocarem de um lugar para outro.

Figura 1- Recorte 1 da Revista ZAPE-2017

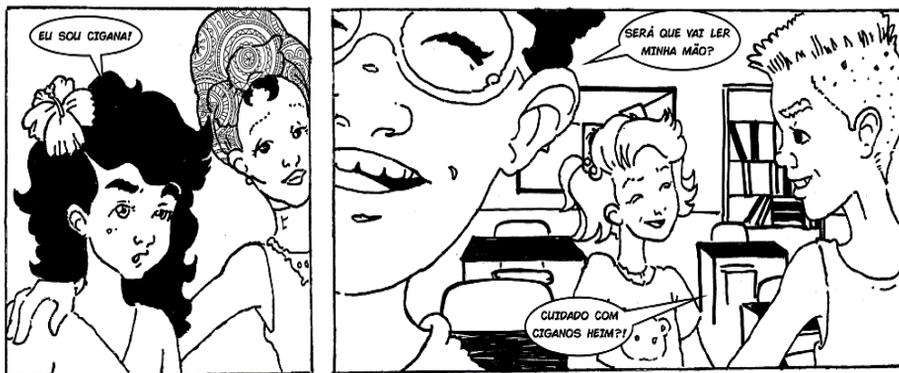


Fonte: Revista ZAPE, p.5, 2017.

Chegar na escola atrasada gera um grande desconforto em Sara. Como podemos observar na imagem, chega envergonhada. Porém, não apenas o fato de ter chegado atrasada a envergonha. Ela de forma nítida entende não pertencer àquele espaço, pois observa nos olhares e piadas

dos alunos o racismo e preconceito que secularmente sofrem os povos ciganos.

Figura 2- Recorte 2 da Revista ZAPE-2017



Fonte: Revista ZAPE, p.5, 2017.

Esse preconceito é manifestado em diferentes aspectos. Seja na vestimenta, nas práticas culturais ou na visão deturpada que a sociedade internalizou sobre esses povos. Isso faz com que Sara acredite que sua cultura não importa e que o ambiente escolar formal não tem significado.

Porém, depois de Sara vivenciar as diferentes manifestações de racismo por parte dos alunos, a professora se posiciona e conscientiza a turma sobre a importância de conhecer toda e qualquer cultura antes de tecer qualquer julgamento. Esse é um papel crucial no desenvolvimento do letramento racial: **preparar cidadãos críticos capazes de refletir, questionar e transformar a sociedade.**

Figura 3- Recorte 3 da Revista ZAPE-2017



Fonte: Revista ZAPE, p.5, 2017.

Nessa cena, a professora cria espaço para que Sara apresente sua cultura. Entendemos que esse é um papel que o professor deve assumir ao se deparar com cenas racistas em sala de aula. Esse tipo de abertura faz com que os alunos interajam, tirem dúvidas e passem a compreender o desconhecido.

Observamos que a professora conhece a cultura apresentada, por isso conseguiu intervir na discussão e criar situações de diálogos que favoreceram uma reflexão acerca do tema tratado. Esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho plural que valorize a diversidade em sala de aula. Mas infelizmente nas escolas,

[...] muitos profissionais ainda trabalham com uma visão individualizada e excludente dos alunos, que prioriza um discurso eurocêntrico, que está vinculado a uma dimensão opressora de imposição normativa (Holanda *et al*, 2022, p. 13).

Figura 4- Recorte 1 da Revista ZAPE-2017



Fonte: Revista ZAPE, p.7, 2017.

Nesse trecho da revista, o autor apresenta informações fundamentais que proporcionam o entendimento da vida itinerante dos povos ciganos. Observamos, nessa cena, que essa informação despertou diferentes sentimentos nos alunos, dentre eles surpresa, espanto e até mesmo admiração. Passaram a entender as dificuldades, lutas e a história de um povo que, como afirmou Silva Filho (2022), foram por muito tempo marginalizados e invisibilizados em uma sociedade racista e preconceituosa.

A itinerância (ou nomadismo) dos povos ciganos se fundamenta em duas vertentes. Para Moonen (2013), muitos ciganos são ou eram itinerantes por simples necessidade econômica. “Mas vimos também que já desde o século 15, os ciganos, como estranhos estrangeiros indesejados, têm sido e ainda hoje são enxotados de uma cidade para outra, de um país para outro” (Moonen, 2013, p. 117). Com isso entendemos que esses povos vivem ou viveram uma vida viajante não por escolha, mas por imposição da população *gadje*³⁵.

35 Gadje (não ciganos)

Considerações finais

a leitura é uma das habilidades desenvolvidas pelos estudantes no ambiente escolar. Mas para que essa prática não seja utilizada apenas como decifração de meros símbolos linguísticos, sem a compreensão semântica, o professor precisa possibilitar situações de aprendizagens significativas para que seja explorada de forma reflexiva e que o leitor aprenda a posicionar-se diante de novos conhecimentos. Ao desenvolver essas competências, o sujeito está preparado para a vida em sociedade e pode ser considerado um indivíduo letrado.

Outra importante abordagem do letramento é a utilizada na perspectiva antirracista. Fazer uso desse tipo de letramento como prática pedagógica em sala de aula possibilita a discussão e o entendimento de situações de racismos cotidianos e ajuda na construção de habilidades para a erradicação e/ou enfraquecimento de situações que privilegiam uns em detrimento de outros.

Os ciganos se configuram como um desses povos invisibilizados no espaço escolar e que são constantemente vítimas de racismo na sociedade. É notório que a falta de informação sobre as tradições e o modo de vida das etnias ciganas alimenta a discriminação e o preconceito contra pessoas dessas comunidades. Para combater esse tipo de prática, a escola precisa promover o letramento racial através da escolha de textos e autores que representem a história e a cultura desses e, através disso, desenvolver estudos e análises sobre as condições sociais e a atuação desses grupos étnicos.

Vale ressaltar que nesse trabalho o letramento racial foi pensado na perspectiva crítica, ou seja, não basta apenas inserir a temática sobre a diversidade racial na escola. É preciso desenvolver análises sobre a atuação desses povos na sociedade. Dessa forma, a escola formará sujeitos críticos e capacitados para opinar em diferentes contextos sociais.

Referências

ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas.181p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais).

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, **DECRETO Nº 6.040**, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 17/07/2024.

BRASIL/MEC. **Ciganos: documento orientador para o sistema de ensino**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRITTES, João Francisco. Conhecendo a cultura e história cigana de Minas Gerais. **Revista ZAPE**, Coletivo MICA (Mídia, Identidade, Cultura e Arte). Minas Gerais: Edital FEC 01/2017 da Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais, Governo do Estado de Minas Gerais. Vol. 2, 20p., 2017. Disponível em: https://www.coletivomica.org/_files/ugd/1d40fd_d4686daa6e92406a8b65d40c5adb3962.pdf. Acesso em 03/05/2024.

CASA-NOVA, Maria José. CASA-NOVA, Maria José. Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 8, n. 2, p. 207-214, 2005.

FAZITO, D. A identidade cigana e o efeito “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológicos-científicos e práticas sociais. **Revista de Antropologia da USP**, v. 49, n. 2, p. 689-729, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOLANDA, Rose Anne *et al.* O acesso à educação formal pelas crianças ciganas: a contribuição da psicologia. **Revista Latino-Americana**

de **Estudos Científicos**, v.3, n.17, p1-20, set-out. 2022.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo: Pontes, 1987

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **Pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola - um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos**. 183p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2004.

MARTINS, Joseth Antonia Oliveira Jardim. **A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana**. 233p. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Curitiba, 2011.

MOONEM, Frans. **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Júlia; DA SILVA, Gimima Beatriz Melo. O Letramento Racial como ferramenta para a erradicação do racismo. **Mosaico**, v. 15, n. 24, p. 397-415, 2023.

OLIVEIRA, Daniane Rafaela *et al.* Letramento racial crítico: uma reflexão da (re) construção das identidades raciais na educação. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2023.

PASSOS, Livia Almeida; VIEIRA, M.S de P. A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura. **Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**, [s.l.], 1-8

p. 2014. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf>. Acesso em 09/04/2024.

PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2023.

SANTOS, Paula de Almeida. **A importância da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. 61p. Monografia - Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- Campus Cajazeiras/PB, Curso de Pedagogia, 2013.

SCHNEIDER, F. C; SCHNEIDER, C. C. **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista – Planos de aula comentados**. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2021.

SILVA FILHO, Israel Dias da. **A (in)visibilidade social e marginalização das etnias ciganas frente às políticas educacionais: o caso do povo Calon do município de Sousa (Paraíba)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022. 110 p.

SILVA, F. J. O. O céu é meu teto, a terra, minha morada: cultura e educação cigana no RN (2006 a 2016). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. 168p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p

SOUZA, Carlos Antonio *et al.* As histórias em quadrinhos como fomento para o incentivo e a formação leitora. **Revista Docentes**, v. 8, n. 21, p. 72-80, 2023.

UM OLHAR PARA O AGIR DOCENTE DA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA À LUZ DA BNCC

Renaly Ferreira Rocha⁶

Marcelo Vieira da Nóbrega⁷

1. Introdução

O livro *Uma Professora muito Maluquinha*, escrito por Ziraldo e publicado em 1995, retrata, de maneira lúdica, uma sala de aula que é motivada e diariamente surpreendida pela professora. A professorinha era descrita como um ser inimaginável, fada madrinha, um anjo.

Durante os dias letivos ela era a responsável por deixar as aulas interessantes, conforme os alunos descreviam, com muita empolgação e entusiasmo durante a narrativa. Além disso, o modo como conseguiu se relacionar com os alunos e provocar neles interesse pelo saber assustou seus colegas de trabalho, pois ela conseguiu tudo isso em um curto período de tempo, em uma turma numerosa. Nessa perspectiva, conhecida como Maluquinha, o que a fazia de especial entre os seus alunos era a forma divertida como os conteúdos eram apresentados, bem como o relacionamento, cumplicidade e parceria que existiam para com esses estudantes alfabetizando. Nesta perspectiva, em alguns momentos conseguimos notar que em quase todas as atividades a motivação, a busca do inusitado, a criatividade, o bom humor, as iniciativas

36 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores- PPGFP- da Universidade Estadual da Paraíba, renaly.rocha14@gmail.com.

37 Doutor em Linguística. Efetivo da CLP/FALLA/UEPB. Docente permanente do PPGFP/UEPB e PPGLI/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq). marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

dialógicas, a busca da curiosidade, enfim, os desejos do espanto à luz da descoberta caminhavam lado a lado com os muitos desafios propostos ludicamente pela professora.

Desse modo, participar de suas aulas era pura diversão e sempre reinava uma novidade, diferentemente das aulas das outras disciplinas.

Com isso, era invejável toda participação, dedicação e zelo dos alunos em suas atividades. “Ela conquistou tão depressa todos nós que, logo, logo, já havia meninas chorando no seu colo. Os meninos não entendiam nada” (Ziraldó, 2006, p. 26). Como os narradores são os seus alunos, ao longo da leitura, nós conseguimos compreender tamanha admiração e carinho de ter uma professora divertida em sala de aula.

Entretanto, a sua forma de atender aos alunos, de repassar os conteúdos propostos, causou uma indignação por parte dos demais profissionais da escola que claramente esperavam uma postura tradicionalista e rígida da nova profissional. A Professora, considerada Maluquinha, de fato, conquistou os corações dos seus alunos com suas condutas “malucas” em sala de aula.

Diante disso, o livro, destinado inicialmente ao público juvenil, tem muito a ensinar aos adultos (educadores), pois ao longo da leitura facilmente conseguimos refletir acerca do papel do professor, sua importância na formação de crianças e adolescentes, à luz de metodologias diferenciadas.

Nesse sentido, o presente estudo de caráter bibliográfico e exploratório, busca refletir acerca da prática de ensino da personagem a Professora Maluquinha, da obra literária de Ziraldó à luz das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), tendo em vista que as atitudes e metodologias da personagem em análise ainda são uma inspiração para todos os professores que estão em constante reflexão cuja tônica a ser perseguida pode se resumir em: letrar, para além de alfabetizar.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (2018) embasará os direcionamentos curriculares esperados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para discutir sobre a figura da personagem da professora na obra de Ziraldó, amparamo-nos em Martins (2016). Além desses, os autores Pimenta e Lima (2010) analisam a função do professor mediador, a importância de suas atividades em sala de aula no processo de aprendizagem, bem como as consequências do seu papel na sociedade.

Por fim, Fernandes e Santos (2023) abordam a relação dos multiletramentos com base nas ações da Professora Maluquinha.

Para melhor compreensão e análise das práticas em sala de aula da professora, propomos três categorias analíticas a partir das atividades da atuação da professorinha, em sala de aula, durante o processo de alfabetização e/ou letramento dos alunos. Em seguida discorreremos acerca de cada uma delas à luz das bases teórico-metodológicas preconizadas tanto na BNCC (2018), quanto nas bases teóricas apresentadas.

Quadro 01- metodologias da Professora Maluquinha no processo de alfabetização e letramento.

categorias	Sínteses
O lúdico e aprendizagem	O uso de várias brincadeiras, desafios e atividades em grupo para concluir as atividades propostas. Além disso, a troca de experiências e diálogos em sala de aula.
Recursos tecnológicos em sala de aula	Elementos motivacionais a partir do uso de tecnologias disponíveis na época, por exemplo, a máquina de escrever e o contato com o cinema.
Aplicabilidade da BNCC	O uso de vários gêneros textuais acessíveis: revistas, poemas, cartas, bilhetes, novelas, folhetins para prática diária da leitura em sala de aula, a partir da autonomia dos alunos nas atividades propostas durante o processo de alfabetização e letramento.

Fonte: arquivo pessoal

2. A BNCC e a sala de aula: o que pode entrar em ação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que busca assegurar, com equidade, os direitos de aprendizagem na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 9).

Esse documento foi embasado inicialmente por outras legislações educacionais: a Lei de Diretrizes e Base da educação (1996), o Conselho Nacional de Educação (2000) e o Plano Nacional de Educação (2014). Em 2015, teve sua primeira versão compartilhada e no primeiro semestre de 2016 uma versão atualizada foi divulgada. Só em 2018, o MEC apresentou uma versão homologada e com atualizações sobre o Ensino Médio. Diante dessas versões e seu contexto de criação, o documento, baseado na LDB (1996), adota o conceito de competências e habilidades como recursos pedagógicos.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018 , p.15).

Nesse sentido, todo o documento está estruturado de modo a explicitar quais competências que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas do Ensino Básico. Através dos códigos descritos conseguimos saber o objetivo a ser alcançado para com atividades em sala de aula. Diante da nova organização escolar exigida, são fomentados discussões e debates, principalmente sobre a reconfiguração dos currículos escolares e sua aplicabilidade em sala de aula.

A seguir discorreremos sobre a primeiras das categorias analíticas propostas no quadro 01 acima.

2.1. O lúdico e aprendizagem em sala de aula

Na narrativa fica claro que os alunos estão em uma fase transitória entre o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Eles descrevem “[...] já sabíamos escrever nossos nomes, ler todos os letreiros das lojas, os cartazes do cinema, as manchetes dos jornais e o título dos anúncios nas revistas, quando ela chegou em nossas vidas” (Ziraldo, 2003, p. 19).

Como uma espécie de sondagem e avaliação diagnóstica, mas sem assustar ou pressionar os alunos, a professora, de forma dinâmica, pediu para que eles escrevessem os nomes do colega de sala, isso porque já seria muito óbvio que eles conseguiriam escrever seus próprios nomes, e provavelmente não seria tão interessante para avaliá-los.

A primeira chamada que ela fez foi assim: mandou cada um de nós escrever o nome de um outro aluno. O nome por inteiro. “Grande vantagem saber escrever seu próprio nome” – ela brincou. Depois embaralhou os nomes de todos nós e mandou que a gente arrumasse tudo direitinho na exata ordem do ABC. Gastamos quase a aula inteira só para descobrir que o nome de um colega nosso chamado Pedro da Silva Marins tinha que ficar na frente do nome de outro colega que – imaginem só! – chamava-se Pedro da Silva Martins. Em compensação, ficamos craques em dicionários e catálogos (Ziraldo, 2003, p. 23).

Inicialmente, nos primeiros contatos com os alunos já conhecemos uma professora com um jeito lúdico de conhecer e ensinar aos seus alunos. Para Falkembach (2008), as atividades lúdicas e jogos são bem-vindos no processo de desenvolvimento da criança, pois é a melhor forma de conduzi-la e ajudá-la a se expressar na vida social e além de servir como motivador da aprendizagem.

Outra característica importante dessa professora é que além de suas aulas serem dinâmicas e repletas de atividades desafiantes, o modo como os alunos eram avaliados não atendia aos critérios tradicionais: uso de avaliações e atividades regulares para casa.

[...] “E os deveres para casa”? Não tinha, e ela explicou: “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo”. [...] “Queremos deveres para casa!” (Ziraldo, 2003, p. 84).

Na narrativa, não fica claro como ela avaliava os seus alunos. Entretanto, entendemos que os métodos não eram os tradicionais. A sua atuação como mediadora das atividades em sala de aula já era de grande significado para julgar o aprendizado de sua turma. O estranhamento por parte da comunidade era pelas mudanças dessa professora, que estava muito mais preocupada em formar leitores autônomos do que construir notas e grandes atividades escritas.

Nesse sentido, Martins defende que a Professora muito Maluquinha estava formando leitores de verdade, pois ela sabia que seus alunos eram competentes para decodificar, mas era preciso letrar.

Os alunos adquiriam, assim, o prazer pela leitura. A Maluquinha queria educando leitores de verdade. Ela sabia que, às vezes, há discentes que até sabem ler e escrever, mas que não fazem uso competente e frequente da leitura e da escrita. Estão alfabetizados, porém não letrados, ou seja, o uso da leitura e da escrita é muito parco, limitado e não permite maior envolvimento em reais

práticas sociais. Mal preparados e instrumentalizados, os discentes acabam por não desenvolver o apego ao exercício da leitura que é, indiscutivelmente, um instrumento do exercício da cidadania (Martins, 2016, p. 7).

Portanto, a professora Maluquinha sabia da necessidade de relacionar seus conteúdos didáticos com as práticas sociais dos seus estudantes de acordo com suas especificidades e realidade.

Pensando nisso, algumas atividades propostas facilmente podem ser alinhadas às práticas curriculares propostas na Base Nacional Comum Curricular (2018), de forma mais específica no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 59).

Assim como na BNCC (2018), as atividades desenvolvidas pela professora foram lúdicas e de possível realização, porque estavam inseridas na realidade dos alunos. Brincadeiras, jogos e desafios ligados à escrita e leitura eram para os jovens uma diversão em sala de aula

Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 63).

A seguir abordaremos a segunda das categorias analíticas propostas.

2.2 recursos tecnológicos em sala de aula

Novidades e surpresas eram o que não faltava nas aulas da Professora. E era isso que a fazia diferente dos demais professores da escola, por isso também que ela era muito querida entre os alunos. Diante desse contexto de apresentar novidades e desafios aos educandos, ela também apresentou uma nova tecnologia³⁸ aos alunos criada por ela, a máquina de escrever.

[...] era uma bobina de papel de embrulho da loja de um tio, onde foi, engenhosamente, adaptada uma manivela. O começo do rolo de papel deixava ver escrito, em letras grandes, um verso que nós nunca esquecemos. Então, ela foi fazendo o rolo girar e a gente viu que estava vindo ali um poema escrito de baixo para cima, um verso sobre o outro. E ela foi girando, lentamente, a manivela e mandando a turma ler o poema em voz alta (Brasil, 2018, p. 42).

Nessa perspectiva, os estudantes daquela escola experienciaram em sala de aula o uso de uma tecnologia que estava a favor da leitura e escrita e que poderia, talvez, ser recriada para seu uso pessoal. Sobre essa iniciativa, a Leitura e Oralidade se fazem presentes em sala de aula e atuam em conjunto. No documento parametrizador, essa prática é contemplada, pois segundo BNCC (2018), é necessário que os currículos escolares atendam aos eixos de integração no componente de Língua Portuguesa que são: Leitura, Oralidade, Produção escrita e Análises linguística.

O modo como usaram a máquina de escrever atende a uma importante habilidade descrita na BNCC (2018): “(EF35LP28) Declamar

38 De acordo com Ramos (2012) A palavra tecnologia de origem grega: tekne e significa “arte, técnica ou ofício”. A palavra logos significa “conjunto de saberes”. Dessa forma, podemos definir como a palavra que define conhecimentos, que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive, estabelecer novas funcionalidades para resolver problemas ou situação a partir de um conjunto de técnicas ou métodos.

poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas” (Brasil, 2018, p.133). Neste momento a Oralidade ganha destaque na sala de aula.

Nesta perspectiva, segundo Zumthor, “a oralidade interioriza, assim, a memória, do mesmo e pode a espacializar: a voz se estende num espaço, cujas dimensões se medem pelo seu alcance acústico, aumentada ou não por meios mecânicos” (Zumthor, 1997, p. 45). Desse modo, a atividade de leitura do poema em voz alta pôde contribuir com o prazer pela leitura, construir memórias afetivas, o que é de grande importância para a formação de leitores ao longo dos anos.

Fernandes e Santos (2023) aprofundam a reflexão sobre o modo como a professora inovou em sala de aula, aparentemente, com poucos recursos pedagógicos, possibilidades didáticas aplicáveis.

2.3 Aplicabilidade da BNCC nas atividades em sala de aula

De início, atentemos à citação a seguir: “é que a gente ficava lendo nossas revistinhas, nossos tico-ticos e gibis. Já tinha menino lendo até Tarzan ou O Espírito, além de outras revistas que ela mesma trazia de casa para nos emprestar” (Ziraldo, 2003, p. 34).

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (2018) deixa claro em uma de suas Habilidades propostas para o Ensino Fundamental I: “(EF15LP14) construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (Brasil, 2018, p. 97).

Nas Habilidades seguintes, na área de Linguagens e suas Tecnologias, são abordadas atividades ligadas à produção conjunta de rimas e gêneros textuais a fim de que os alunos conheçam e reproduzam atividades que se utilizem da leitura e reconhecimento das sílabas durante o processo de alfabetização. Senão vejamos:

(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EFoILP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas (Brasil, 2018, p. 103).

Tais habilidades poderiam facilmente ser aplicadas à seguinte prática da professora maluquinha: “E, entre outros, teve o Jogo da Rima: um minuto pro time adversário achar a rima da palavra dada. Logo no primeiro jogo teve um menino expulso da partida” (Ziraldo, 2003, p. 23).

Dessa forma, conseguimos compreender as intenções da professora ao utilizar materiais de fácil acesso. A leitura por fruição presente na obra é a responsável por atrair os leitores e despertar a autonomia leitora em meio ao processo de alfabetização para além da simples decodificação e repetição.

Considerações finais

A obra literária analisada suscitou algumas reflexões acerca da metodologia aplicada para as aulas de Linguagem, na sala de aula das séries iniciais, na perspectiva dos alunos. Com o uso dos simples recursos pedagógicos disponíveis, a professora garantiu práticas de ensino atrativas e capazes de contribuir com o letramento das crianças. Os discentes desenvolveram o gosto pela leitura e escrita nas diferentes atividades e desafios, o que é bastante satisfatório para a construção autônoma do leitor. Além disso, pode-se ressaltar a função do professor como mediador. Criatividade, empatia, sensibilidade, disponibilidade e muito empenho fizeram parte do elenco de pressupostos dos quais a professora lançou mão para o sucesso de sua prática.

Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2010) ratificam: os alunos observam seus professores, imitam e reinventam o modo de decisão e escolha. Isso acontece quando no processo de aprendizagem constroem uma boa relação e na sala de aula são envolvidos em suas práticas sociais.

Portanto, ao analisar as atividades propostas em sala de aula, a Professora Maluquinha percebemos que a sua prática em sala de aula serve de inspiração e exemplo para todos os educadores que precisam adequar suas metodologias às exigências do documento da BNCC (2018).

Entretanto, vale sempre uma advertência importante em relação ao

destino da Professora Maluquinha: não obstante o seu sucesso pedagógico, no final do ano é demitida. O novo incomoda, quebra paradigmas, provoca inveja, desmonta estruturas. Até que ele se estabeleça, o manto do tradicional, com seus valores, ideologias e resistências, se sobrepõe. No ano seguinte, nova professora, velhos hábitos, leitura tradicional. Alunos silenciosos, passivos e atividades repetitivas. Saudades da Professora Maluquinha. A sua volta de novo à sala de aula voando como uma fadinha e alegrando a todas as crianças depende de nós.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.
- FERNANDES, E. G. F; SANTOS, F. A dos. **Práticas Docentes Multiletradas em “Uma professora muito maluquinha” de Ziraldo**. IV RIEOnLIFE. (Anais). Minas Gerais, 2023. p. 1-4.
- FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O lúdico e os jogos educacionais**. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, v. 911, 2006.
- GERALDI, J. W. *et al.* (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- MARTINS, V. B. **A figura do professor na obra Uma professora muito Maluquinha, de Ziraldo**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. v.12, n.2, 2016. p.1-14.
- MORAN, J. M. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Revista Contrapontos, v. 4, n. 2, p. 347-356, 2004.
- ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.
- ZUMTHOR. P. **Introdução à poesia oral**. (Trad. de Jerusa Pires Ferreira). São Paulo: Hucitec, 1997. p. 81-203

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIAS E PRÁTICAS

Marciana da Silva Milânez³⁹
Marcelo Vieira da Nóbrega⁴⁰

1. Introdução

As práticas de leitura e escrita na escola têm passado por transformações em virtude dos avanços tecnológicos ocorridos na sociedade. Sob esse viés, as novas tecnologias, aliadas ao advento da internet, impulsionaram o surgimento de novos gêneros textuais, designados como digitais, e novos suportes de leitura e escrita. Com efeito, em face dessas transformações emergiu a necessidade de a escola ser o espaço para a promoção do letramento digital.

Entretanto, em face da estrutura educacional brasileira, há de se pensar nos desafios que perpassam a efetivação da realização de práticas voltadas para o letramento digital, tendo em vista que parcela das escolas públicas vivenciam a ausência de recursos básicos como a oferta de uma alimentação adequada e um espaço físico amplo para acomodar a demanda de estudantes. Além disso, muitas escolas não dispõem sequer do acesso à internet para que os professores possam desenvolver um

39 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: marciana.milanez@aluno.uepb.edu.br

40 Doutor em Linguística (Capes 06) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br

trabalho pautado nas tecnologias digitais, sobretudo, com ferramentas on-line. Entretanto, o corpo docente, muitas vezes, busca, por meio de recursos próprios, tornar a sala de aula mais dinâmica e interativa.

Nesse cenário, a presente pesquisa objetiva investigar como tem ocorrido o uso dos recursos educacionais digitais no interior da escola pública. De modo mais específico, busca: a) analisar como os docentes têm implementado o uso dos recursos educacionais em suas aulas; b) verificar se a instituição escolar tem fornecido a estrutura necessária para que os docentes possam integrar as tecnologias digitais em suas aulas; e c) por fim refletir sobre a visão dos docentes acerca do papel da escola na promoção do letramento digital na escola.

Este artigo está dividido da seguinte maneira: na primeira parte temos a introdução; na segunda apresentamos a fundamentação teórica embasada nos principais teóricos acerca da temática; na terceira, os aspectos metodológicos da pesquisa; na quarta, os principais resultados, discussões e inferências realizadas a partir dos dados gerados. Por fim, apresentamos algumas considerações finais sobre a pesquisa.

2. Fundamentação teórica

2.1 Letramento digital no chão da escola pública: possibilidades e desafios

Muitos pesquisadores têm se debruçado no estudo do conceito de letramento. Dentre eles, destacamos Kleiman e Soares. Estas autoras apresentam considerações importantes sobre o letramento e como ele se reverbera na sociedade. Conforme Kleiman (1995, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Soares, há modalidades diferentes de letramento. Assim devemos falar: letramentos, como termo pluralizado, pois nas esferas sociais há letramentos, e não apenas letramento, isto porque, na perspectiva de Soares (2002, p.156), há “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.

Nesta perspectiva, o cenário educacional atual, perpassado pela tecnologia digital, requer da escola novas metodologias de ensino, tendo

em vista a formação do estudante que convive com diferentes letramentos em sua rotina, bem como com o uso das tecnologias digitais. Na perspectiva de Kenski (2013, p. 64), “a escola precisa garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”. É nesse viés que podemos falar no letramento digital, conforme Soares, como:

Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151)

Em consonância com a perspectiva das autoras, Buzato esclarece que devemos entender os letramentos digitais:

Não mais como tipos de letramento contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (Buzato, 2006, p. 22).

Dessa maneira, os letramentos devem ser concebidos como práticas sociais de leitura e escrita em contextos históricos e culturais diversificados. Para Buzato (2006, p. 9), os letramentos digitais são entendidos como “o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas”.

Ainda na perspectiva do referido autor, é preciso pensarmos na formação de professores para lidar com essa nova realidade marcada pelos letramentos, segundo ele devemos pensar:

Como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores (Buzato, 2006, p. 9, p. 10).

É importante ressaltar que, no campo das políticas públicas acerca da inovação e tecnologia na educação, foi criada a Lei N° 14.533, de 11 de janeiro de 2023, **que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Segundo este documento:**

Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, PNED, 2023).

A PNED está organizada em quatro eixos estruturantes e objetivos: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Conforme o Art. 3º, o objetivo do eixo Educação Digital Escolar é

Garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir

do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais (Brasil, PNED, 2023, p. 250).

Dessa forma, entende-se que seria então a escola a instituição preparada para disponibilizar recursos tecnológicos a serem utilizados nas salas de aula e, conseqüentemente, efetivar a promoção do letramento digital.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo em vista que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se efetiva, tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de material gráfico, sonoro ou informatizado” (Prestes, 2003, p. 26).

Nesse sentido, aplicamos um questionário direcionado aos professores da Escola Cidadão Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva, localizada na cidade de Fagundes-Paraíba.

A pesquisa teve como participantes 19 professores das áreas de Línguas e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Utilizou-se como instrumento de geração de dados um questionário, com sete questões, elaborado no Google Forms, e enviado para os docentes através do aplicativo WhatsApp. O questionário continha seis perguntas fechadas e uma aberta sobre suas práticas de ensino relacionadas ao uso de tecnologias digitais, buscando levantar dados a respeito de quais recursos são utilizados, com que frequência e os desafios encontrados para utilizá-los; bem como a opinião deles sobre o papel da escola na promoção do letramento digital. Para garantir o sigilo da pesquisa utilizamos o termo professor para nos referir a todos os participantes, seguido de um numeral conforme a ordem de respostas do formulário.

A seguir, discriminamos as questões propostas no respectivo questionário.

Quadro 01: Questionário aplicado aos professores(as)

Que recursos tecnológicos normalmente você utiliza em suas aulas? (Escolha até 2 alternativas.)

Datashow e notebook.

TV e notebook.

Computador (Laboratório de Informática).

Aparelho de som (MicroSystem).

Nenhum.

Com que frequência você utiliza os recursos tecnológicos em suas aulas?

Todas as aulas.

Semanalmente.

Mensalmente.

Raramente (menos que 1 vez por mês).

Nunca.

Em relação ao acesso à internet na sala de aula, marque apenas uma alternativa.

Temos acesso à internet em todas as salas de aula.

É necessário utilizar dados móveis para ter acesso à internet nas salas de aula.

Quando você utiliza recursos educacionais digitais em suas aulas, quais destes geralmente você utiliza? (Escolha até 3 alternativas.)

Apresentação de slides (PowerPoint).

Trabalho com música ou vídeo.

Gamificação com uso de plataformas digitais como o kahoot, wordwall, entre outras.

Gamificação com uso de recursos digitais offline.

Ferramentas interativas, como: Padlet, Mentimeter, jamboard.

Quais dificuldades você encontra ao utilizar os recursos educacionais digitais em suas aulas? (Escolha até 2 alternativas.)

Não conhece bem os recursos tecnológicos.

A escola não possui os recursos de que necessita.

Não há tempo suficiente para que possa utilizar esses recursos em suas aulas, devido à necessidade de acompanhar o planejamento dos conteúdos curriculares.

Não tem tempo de planejar aulas que envolvam a utilização desses recursos.

Você conhece a PNED – Política Nacional de Educação Digital?

Sim

Não

Partindo do princípio de que a escola é também responsável pela promoção do letramento digital, na sua opinião, de que forma ela pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos no contexto das tecnologias digitais?

Fonte: arquivo pessoal

Segundo Chizzotti (1998, p. 55, *apud* Camargo, 2010, p. 72). “o questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa.” Assim, a aplicação dele nos fornecerá uma visão mais ampla sobre o uso das tecnologias digitais na escola pública.

4. Resultados e discussão

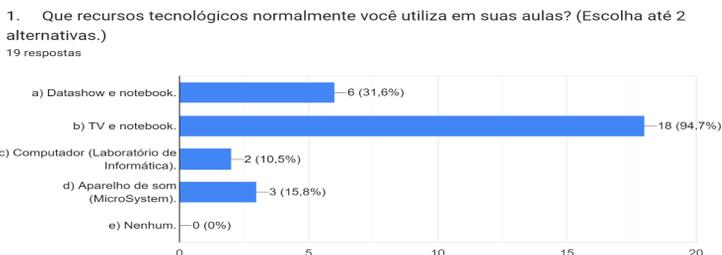
A inclusão das tecnologias digitais em diferentes esferas do cotidiano tornou-se uma necessidade, tendo em vista que o acesso à internet mudou a vida em sociedade. No cenário educacional, é evidente que a escola não pode, nem deve, manter-se distante da realidade digital que perpassa a vida das pessoas, desde atividades simples, como a troca de mensagens entre amigos, até a realização de atividades no trabalho. Assim, o uso das tecnologias digitais está sempre presente e requer de nós certo grau de letramento digital.

Diante da emergência da promoção do letramento digital no contexto da educação básica, a presente pesquisa buscou investigar como tem ocorrido o uso dos recursos educacionais digitais no interior da escola pública.

Conforme os dados coletados, em sua rotina escolar, os professores têm feito o uso de recursos tecnológicos. Em relação a este aspecto observou-se uma certa homogeneidade nas respostas coletadas, uma vez que, de um total de 19 professores participantes da pesquisa, 94,7%

(18 professores) afirmaram que utilizam TV e notebook em suas aulas. Nesta questão eles poderiam escolher até duas alternativas. A segunda opção mais utilizada foi o datashow e notebook. Como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Recursos tecnológicos utilizados pelos professores



Fonte: arquivo pessoal

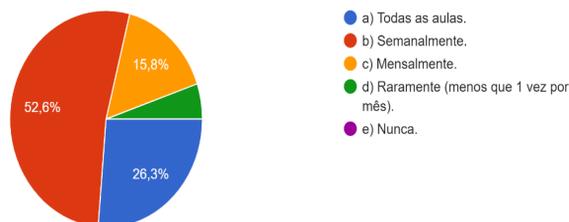
É válido ressaltar que na escola em que a pesquisa foi realizada todas as salas de aula estão equipadas com aparelhos de TV que podem ser utilizados, conectados aos notebooks dos professores. Entendemos que o fato de a instituição escolar disponibilizar este recurso facilita e populariza uso dele pelos docentes. Sob este viés, é válido lembrar que, ao se utilizarem os recursos tecnológicos, é possível diversificar as estratégias de ensino e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos discentes.

Quando questionados em relação à frequência do uso dos recursos tecnológicos, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2: Frequência do uso dos recursos tecnológicos

2. Com que frequência você utiliza os recursos tecnológicos em suas aulas?

19 respostas



Fonte: arquivo pessoal

Como se vê, no gráfico acima, há uma frequência significativa do uso dos recursos tecnológicos na sala de aula, tendo em vista que nenhum professor marcou a alternativa D. Ademais 52,6% responderam que usam semanalmente e 26,3% em todas as aulas. Nas palavras de Rojo (2012, p. 36), a escola “pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas”. Assim, notamos que a escolha tem caminhado positivamente no sentido de integrar os recursos digitais à sala de aula.

Outro ponto que foi questionado diz respeito ao acesso à internet nas salas de aula da escola. Nesta questão, 100% dos docentes responderam que utilizam dados móveis. Infere-se, portanto, que a instituição escolar, mesmo disponibilizando recursos tecnológicos, como os televisores em todas as salas de aula, não disponibiliza rede de internet Wifi para que possam ser realizadas atividades que requerem recursos educacionais digitais on-line. Desta forma, cabe ao próprio docente prover a internet via aparelho de celular. Logo, fica evidente que as ações propostas pela PNED estão longe de serem plenamente postas em prática, uma vez que o acesso à internet é um elemento básico quando falamos em tecnologias digitais.

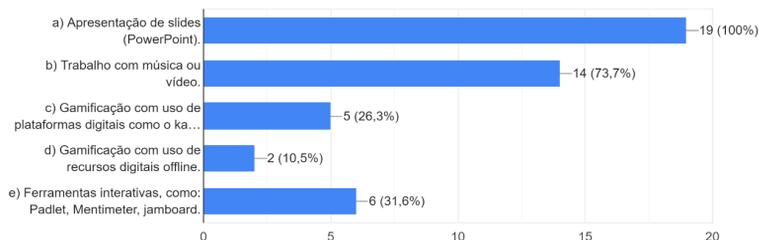
No que concerne ao uso dos recursos educacionais digitais⁴¹, 100% dos professores afirmaram que utilizam apresentação de slides em suas aulas. Podemos pensar que, por se tratar de um recurso mais conhecido e mais fácil de manusear, o Powerpoint acaba sendo o mais utilizado em termos de tecnologia digital. Nesta questão, eles puderam escolher até 3 itens, além do expressivo uso de apresentação de slides⁴², se destacou também o trabalho com música ou vídeo, representando 73,7%. Já 31,6% afirmaram utilizar ferramentas interativas, como Padlet⁴³, Mentimeter⁴⁴ e Jamboard⁴⁵; 26,3% afirmaram fazer uso da gamificação a partir de plataformas digitais, como Kahoot⁴⁶ e Wordwall⁴⁷; apenas 10,5% fazem uso da gamificação através de recursos digitais offline. Assim, observa-se que metodologias mais recentes no contexto educacional, como é o caso da gamificação e outras ferramentas interativas, ainda apresentam um uso muito tímido, um tanto escasso. Conforme mostra-se no gráfico a seguir:

-
- 41 Concebemos os recursos educacionais digitais como ferramentas, plataformas, softwares, sites e aplicativos relacionado a materiais, atividades e mecanismos de interação para promover aprendizagem. E variam de simples conteúdos (vídeos, imagens, áudios, simulações, infográficos, conteúdos interativos, questões) até softwares ou hardwares de tecnologia digital.
- 42 Slides são unidades que compõem uma apresentação geralmente elaborada por meio do software powerpoint.
- 43 O Padlet é um aplicativo para montar murais de forma colaborativa, com postagens por meio de computadores ou dispositivos móveis.
- 44 Mentimeter é uma ferramenta interativa que permite a criação de enquetes, votações e quizzes em tempo real, permitindo que os alunos interajam durante a aula.
- 45 O Jamboard é uma lousa digital interativa.
- 46 Kahoot é um jogo educativo baseado em teste de múltipla escolha, no qual o professor seleciona questões e imagens relacionadas ao conteúdo abordado e monta o quiz, uma maneira interativa e divertida e avaliar o processo de assimilação do conteúdo.
- 47 *Wordwall* é uma plataforma de jogos interativos digitais.

Gráfico 3: Recursos Educacionais Digitais usados pelos professores

4. Quando você utiliza recursos educacionais digitais em suas aulas, quais destes geralmente você utiliza? (Escolha até 3 alternativas.)

19 respostas



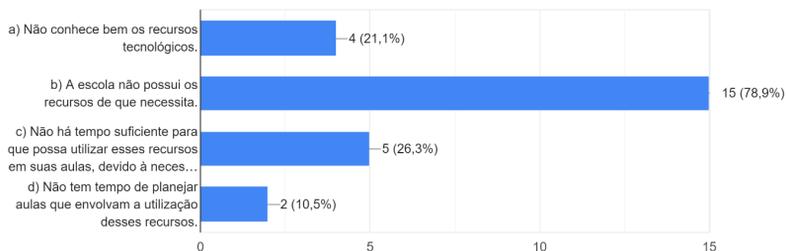
Fonte: Arquivo pessoal

Os docentes também foram questionados quanto às dificuldades para a utilização de recursos educacionais digitais. Neste item, os professores podiam escolher até duas alternativas. Segundo os docentes, a principal dificuldade é a escola não disponibilizar os recursos necessários, neste caso, inferimos que se trata do acesso à internet, uma vez que anteriormente foi exposto que os docentes utilizam internet 3G. Podemos pensar também que este tipo de internet, por ser mantida através de financiamento próprio, não é acessível à grande maioria dos estudantes, dificultando a realização de atividades interativas de forma on-line. Além disso, a outra alternativa que se sobressaiu está relacionada à falta de tempo para o docente planejar o uso desses recursos em suas aulas, devido à demanda dos conteúdos curriculares previstos no currículo. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Dificuldades para utilizar os recursos educacionais digitais

5. Quais dificuldades você encontra ao utilizar os recursos educacionais digitais em suas aulas? (Escolha até 2 alternativas.)

19 respostas



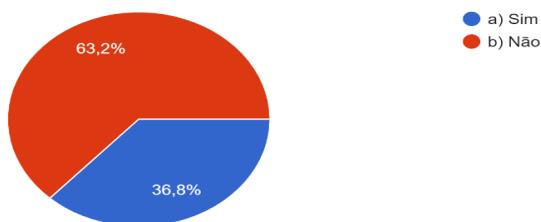
Fonte: Arquivo pessoal

Por sua vez, o item 6 estava relacionado à Política Nacional de Educação Digital (PNED). Questionamos se os docentes tinham conhecimento dessa lei. Observe-se o gráfico a seguir:

Gráfico 5: Conhecimento acerca da PNED

6. Você conhece a PNED – Política Nacional de Educação Digital?

19 respostas



Fonte: Arquivo pessoal

Conforme o gráfico acima, apenas 36,8% responderam que conheciam a PNDE. Com efeito, nota-se a necessidade da implementação desta lei no chão da escola para que de fato professores e estudantes tenham condições de fazer uso crítico e reflexivos das tecnologias digitais.

Por fim, lançamos a seguinte questão aberta: Partindo do princípio de que a escola é também responsável pela promoção do letramento digital, na sua opinião, de que forma ela pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos no contexto das tecnologias digitais?

Conforme a professora 1:

Ela pode e deve contribuir para o uso consciente e crítico das tecnologias digitais disponíveis na sociedade e, assim, desenvolver estratégias de leitura e escrita a partir dos diferentes gêneros e tipologias textuais inseridas nesse contexto digital.

Assim, observa-se que o professor entende que é papel da escola contribuir para o desenvolvimento de estratégias que envolvam gêneros textuais digitais. Tal entendimento está em consonância com Buzato (2006) que concebe os letramentos digitais como a síntese de gêneros, linguagens e tecnologias de forma conjunta. O professor 10 salienta que

A oferta de momentos instrucionais sobre a importância do letramento digital é o princípio e o ponto primordial para conscientizar os alunos sobre a importância das tecnologias digitais, portanto, promover esses momentos é uma contribuição importante por parte da escola. No entanto, é importante ressaltar que a contribuição da escola não pode se resumir a um momento instrucional isoladamente, este deve ser apenas um ponto de partida, para que tendo os alunos mais conscientes, possa ser inserida, com mais frequência, as aulas com uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, observa-se uma preocupação com o trabalho desenvolvido na escola acerca das tecnologias digitais no que se refere ao

tempo dedicado a este tipo de proposta. Haja vista que, de acordo com Soares (2002), é preciso entender o letramento digital como um estado daqueles que se apropriam e fazem uso das tecnologias digitais nas práticas sociais de leitura e escrita. Já o professor 9 é categórico ao afirmar que:

A escola pode promover o letramento digital integrando tecnologias no currículo, ensinando competências digitais como exemplo a informática básica (Word, Excel, entre outros) além da navegação na internet com vista a pesquisas de aprofundamento de informação relevante a formação educacional do aluno.

Logo, a resposta supramencionada coaduna-se com o pensamento de Kenski (2013), tendo em vista que evidencia a relevância de a escola promover o desenvolvimento de novas habilidades para atuar em uma sociedade que vive em constante processo de mudança.

Na perspectiva do professor 18

A grande maioria dos estudantes utilizam o mundo digital apenas em suas redes sociais, a escola pode ajudar esses estudantes a descobrir muito além de redes sociais. O mundo digital pode ser uma grande ferramenta de estudo, auxiliando assim, em sua formação pessoal, profissional e social.

Outros aspectos importantes foram pontuados pelos demais docentes, como é o caso do professor 19 que explicita a necessidade de a instituição escolar possuir “laboratório de informática e softwares que permitam aos estudantes interagirem com diversos conteúdos da BNCC”. Ademais, foi recorrente a presença de respostas mostrando a necessidade de a escola fornecer o acesso à internet em todas as salas de aula. Neste aspecto comungamos do pensamento de Bandeira (2009, p. 226) ao afirmar que “é o convívio com um novo suporte de escrita, num contexto específico, que levará o professor ou o aluno ao contato com mais um letramento, dentre tantos”. Assim, as políticas públicas

devem ser efetivadas para que a escola possa recorrer, principalmente, ao acesso à internet de modo que docentes e discentes se apropriem das novas formas de ler e escrever no mundo digital.

Outrossim, devemos pensar que, além dos recursos materiais que devem fazer parte do chão da escola, como reza a PNED, é necessário também o investimento em formação continuada de professores com vistas a contribuir para a construção de uma visão crítica e participativa do corpo escolar. A sociedade contemporânea traz novos desafios e exigências para professores e alunos. Assim, é preciso pensar ações voltadas para o campo do uso das tecnologias digitais na educação, tendo os docentes e os discentes como principais atores do letramento digital.

Considerações finais

A partir da abordagem realizada neste trabalho, inferimos que a sociedade atual é marcada por diferentes tipos de letramentos. Constatamos que os recursos educacionais digitais estão sendo utilizados de maneira expressiva no interior da escola pública, no entanto carece, ainda, de uma maior atenção por parte do poder público no investimento em recursos para as escolas, sobretudo o acesso à internet para toda a escola. Tal aspecto ficou expressivamente evidenciado nas respostas dos professores participantes da pesquisa. E denota uma preocupação por parte dos docentes que se dispõem a inserir em suas aulas as tecnologias digitais, mas enfrentem esse desafio na prática cotidiana.

Assim, este estudo revela que as ações atuais por parte de políticas públicas, ainda, não fazem parte do chão da escola pública. Sendo assim, a criação da PNED não foi suficiente para dar condições de a escola prover os recursos básicos para promover o efetivo letramento digital dos alunos. Ademais, embora eles utilizem cotidianamente as tecnologias digitais, sabemos que cabe à escola promover seu uso crítico, de modo que possam as utilizar de forma consciente, reflexiva e ética, analisando além de suas vantagens, também os possíveis impactos negativos. Dessa forma, por fim, vale lembrar que além de equipar as escolas com os recursos tecnológicos necessários, é preciso também investir na formação de professores para promover o letramento digital na escola.

Referências

BANDEIRA, Daniela Perri. Trajetórias de estudantes Universitários de Meios Populares em busca de Letramento Digital. 2009. 279p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: São Paulo. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 3., 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 02 jul. 2024.

CAMARGO; Wanessa Fedrigo. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Monografia, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/wanessa%20fedrigo.pdf> Último acesso: 21 de jun. 2024.

KENSKI, Vani. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

Sobre o livro

Projeto gráfico e diagramação Erick Ferreira Cabral

Capa José Jardson Alves da Silva

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Formar professores: um desafio constante e necessário à promoção de uma sociedade cada vez mais solidária, crítica e reflexiva. Desafio que exige amadurecimento profissional e humano; que indicia responsabilidade e responsividade; que requer planejamento, ação e autorreflexão; que promove construção de conhecimentos advindos de diferentes dimensões – individuais, coletivas, técnicas, experienciais, dentre outras; que oportuniza práticas de empatia; enfim, formar é um verbo transitivo que convoca à semântica da participação, do engajamento. Sob essa ótica, o título da obra, contemplando a ideia de aquarela, comunica o sentido de temas plurais, de possibilidades de práticas pedagógicas multiexperienciais. Uma miscelânea de vozes, de experiências e de vivências no campo educacional, seja na Educação Básica ou mesmo em outros contextos formativos, como o acadêmico, por exemplo. Aos leitores, desejamos aquarelas de construção de conhecimentos!