

Programa de Educação Tutorial – Letras
Universidade Federal de Alagoas

AREIA

ISSN-2595-2609

Maceió, V. 8 N.9 Abril, 2025

revistaareia.fale.ufal@gmail.com

Campus A. C. Simões - BR104 Norte – Km 14.
Tabuleiro do Martins, Maceió/AL. CEP: 57072-900.

¹ A **comissão de coordenação** editorial da Revista Areia é formada por membros/as discentes e tutor do PET Letras- UFAL.

² O **conselho editorial interno e externo** da Revista Areia é formado pelo corpo de pareceristas, doutores em linguística e literatura, assim como em áreas correlacionadas e filiados a outras instituições de ensino.

³ A comissão de **comunicação** da Revista Areia é formada por integrantes discentes do PET Letras - UFAL.

⁴ A comissão do **layout** desta edição da Revista Areia é formada por integrantes discentes do grupo PET Letras-UFAL.

⁵ A **revisão gramatical e texto literários** são compostas por integrantes discentes do grupo PET Letras- UFAL.

⁶ A **capa** desta edição da Revista Areia foi realizada pelo artista visual Ermans Carvalho.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

(PET LETRAS UFAL)

EDITOR-GERENTE

Kall Lyws Barroso Sales

EDITORAS

Ana Alice Dias Santos Pinheiro Sophia Maciel Da Silva Barros

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Adna de Almeida Lopes (UFAL) Miguel Oliveira Junior(UFAL)
Aldir Santos De Paula (UFAL) Núbia Rabelo Bakker Faria (UFAL)
Flávia Colen Meniconi (UFAL) Roberto Sarmiento Lima(UFAL)
Jair Barbosa Silva (UFAL) Rosária Cristina Costa R. (UFAL)
Jozefh Queiroz (UFAL) Simone Makiyama(UFAL)

Kall Lyws Barroso Sales
(UFAL)

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE) Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)
Claudia Roberta Tavares Silva (UFPE) Márcia Tavares (UFCEG)
Clemilton Lopes Pinheiro (UFRN) Josilene Pinheiro-Mariz (UFCEG)

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

(PET LETRAS UFAL)

Luana da Silva Santos Tiago Feitosa de Oliveira
Maria Laura Hermenegildo de Lima Vinícius Balbino dos Santos

COMISSÃO DE LAYOUT

(PET LETRAS UFAL)

Isadora Kelly Ferreira Arcanjo da Silva Tiago Feitosa de Oliveira
Jesus Davi Feitosa Ferreira Thalia Vitória da Silva

REVISÃO

(PET LETRAS UFAL)

Heitor Padilha Dantas Lobo Sabrina Chaves C. Alencar Cardoso
Mirele Souza Urtiga

COMISSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

(PET LETRAS UFAL)

Heitor Padilha Dantas Lobo Maria Laura Hermenegildo de Lima
Luana da Silva Santos

PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CAPA

Ermans Carvalho

CONTATOS

PET Letras UFAL Revista Areia



A REVISTA AREIA E SEUS 7 ANOS DE HISTÓRIA

UMA NOVA FORMA PARA A MESMA ESSÊNCIA

Nesta edição, a Revista Areia se refaz numa nova forma — sem perder a essência mesmo aos seus 7 anos de existência, com seu processo de construção, que inclui reuniões internas, distribuições das comissões, construção de expediente e alinhamento das cores, fontes, títulos e ritmos. Por isso, a mudança que salta aos olhos é também reflexo de um desejo antigo: oferecer à revista uma estética que traduza, graficamente, a vitalidade do Programa de Educação Tutorial em Letras e a potência criativa dos trabalhos aqui reunidos.

Até então, a Revista Areia, nas edições anteriores, era feita de palavras bem cuidadas e ideias pulsantes, mas sua materialidade visual permanecia discreta e quase ausente. Faltava-lhe um corpo que acompanhasse o espírito em sua totalidade. Por isso, nesta edição, decidimos ir além: inauguramos, enfim, um novo corpo, um novo layout, que permite um brilho visual na forma. Logo, a nova proposta gráfica nasce do traço e das cores da capa criada por Ermans Carvalho, artista convidado. A partir dela, permitimo-nos explorar outros territórios da página: laterais, margens, topos e rodapés agora se tornam espaços vivos, tomados por formas, movimentos e tons que dialogam com o PET Letras — em especial o azul, o vermelho e o amarelo, cores que vibram em sintonia com a energia do grupo e que dialogam com novo olhar.

Cada seção da revista — entrevistas, relatos de experiências, artigos, resenhas e textos literários — passam a contar com identidade própria, ainda que integrada à harmonia do conjunto com fontes, títulos, cores e ritmos visuais foram escolhidos com o cuidado de quem compreende que o design também comunica, também interpreta, também conta histórias e tem voz. No entanto, mais que uma mudança visual, trata-se de um gesto editorial: valorizar a Revista Areia como um espaço de arte e pensamento, capaz de acolher seus convidados e leitores ao encantamento e beleza desta e das próximas edições.

Por fim, esperamos que essa edição mais colorida, mais ousada, mais viva e em mais movimento alcance você como um convite ao toque, à leitura e à permanência. Que cada página seja uma experiência, e que cada cor revele algo do que somos e do que desejamos compartilhar.

Isadora Kelly Ferreira Arcanjo da Silva
Jesus Davi Feitosa Ferreira
Tiago Feitosa de Oliveira
Thalia Vitória da Silva
Comissão de Layout

APRESENTAÇÃO

Seguindo o roteiro proposto em nosso sumário, este nono número da AREIA é iniciado com duas entrevistas. A primeira, no campo dos Estudos Literários, é com o escritor alagoano contemporâneo Rosival Lourenço, autor de romances e contos, e foi realizada por Sophia Maciel da Silva Barros, Pâmella Souza dos Santos e Marcelle Rayra Alves da Silva. A segunda, voltada à área da Educação, traz a professora Alessandra Elisabeth dos Santos — doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e pesquisadora visitante na School of Education da Virginia Commonwealth University (EUA). Essa entrevista foi conduzida por Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro e Cátia Veneziano Azevedo.

A próxima seção apresenta os relatos de experiência “Adaptação e criação de material didático, o componente cultural e a dimensão digital em aulas de espanhol: vivências em um estágio de língua espanhola”, de Lara Beatriz Marques Batista dos Santos e Jozefh Queiroz, “Multiletramentos para o Ensino de Língua Materna: Experiência de um Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, de Jonathan dos Santos Tavares e Kissya Gabriela Santos de Almeida e, então, o texto “Estágio supervisionado de língua espanhola: seleção/elaboração de materiais didáticos, competência sociocultural e dimensão digital das aulas de espanhol”, de Lucas Eduardo Costa e Jozefh Queiroz.

Seguindo para a seção de artigos, lemos os textos “Reflexões sobre letramento crítico racial a partir de podcasts com temáticas de negritude e antirracismo”, de Jaiane Karoline Guilherme de Oliveira, “(Des)construção do estereótipo bárbaro do homem medieval: uma análise do personagem Hagrid da Saga Harry Potter, de Hellen Cavalcante Gomes e “Análise da oralidade no livro didático “se liga na língua”, de Josenildo da Silva Barbosa e Vitória Fernanda Santos da Silva.

Já na seção de resenhas, contamos com a contribuição de Adriana Maria da Silva, Jesus Davi Feitosa Ferreira e de Aldir Santos Paula no texto “A palavra e a sentença: estudo introdutório”, e de Nayara Silva dos Santos, no texto “O Espelho: os reflexos oníricos e a linguagem poética no cinema de Andrei Tarkovsky”. Da Linguística à Literatura, contamos com o poder da linguagem e da palavra para expressar ideias críticas e posicionamentos acadêmicos.

Por fim, na seção de textos literários, temos os contos “A Dança”, de Tamara Verdinho Soares, texto vencedor do Concurso de Contos Arriete Vilela realizado na XV Semana de Letras: Linhas que se cruzam na memória”, que nos leva a uma atmosfera romântica repleta de ritmos, memórias e movimento e “PAI” de Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade, um conto que nos apresenta a uma vivência familiar de maneira muito sensível, mas não menos cotidiana. Ainda nessa seção, contamos com os poemas “noites brasileiras”, de Gustavo da Silva, texto vencedor do Concurso de Poemas realizado pelo Diretório Acadêmico de Letras e regado da alma brasileira em ritmo de fogueira e muita saudade, e “Braskemiopatia”, de Luiza Rabelo, o qual é construído a partir de um fazer literário em versos livres e muita vontade de denunciar injustiças e crimes sociais.

Editores

Ana Aalice Dias Santos Pinheiro

Kall Lyws Barroso Sales

Sophia Maciel da Silva Barros

SOBRE A CAPA

No número 9, volume 8, somos presenteados com a arte de Ermans Carvalho — artista alagoano, residente em Maceió, especialista em técnica mista de desenho e pintura. Sobre a capa, o artista comenta:

Desde a concepção desta arte, o diferencial foi abraçar as cores do PET Letras — o azul, o amarelo e o vermelho — como um farol cromático. A triangulação complementar na composição das cores foi o norte da harmonia cromática proposta na elaboração e integrou uma paleta que une o logotipo da Revista AREIA à identidade do PET LETRAS. Sobre cada elemento, uma textura visual granulada, como grãos de areia sob a luz. No centro da composição, a ampulheta surge em transparência, característica própria do vidro de que geralmente é composta. Mas ali, dentro dela, a areia não cai — sobe. Um fluxo invertido. Enquanto os grãos ascendem, a arte transforma o efêmero em eterno, o passado em presente e a queda em ascensão. Essa subversão da ordem natural possibilita o retorno ao passado, a revisitação da memória e a suspensão poética da realidade.

Por fim, atrelado ao avesso da lógica posta, o fundo em azul-claro e uma leve textura visual de nuvens transcende o surrealismo de Magritte e Dalí para alcançar o sonho diurno de Bloch: aquele espaço utópico onde o impossível, por fim, germina e se faz possível.

ERMANS CARVALHO

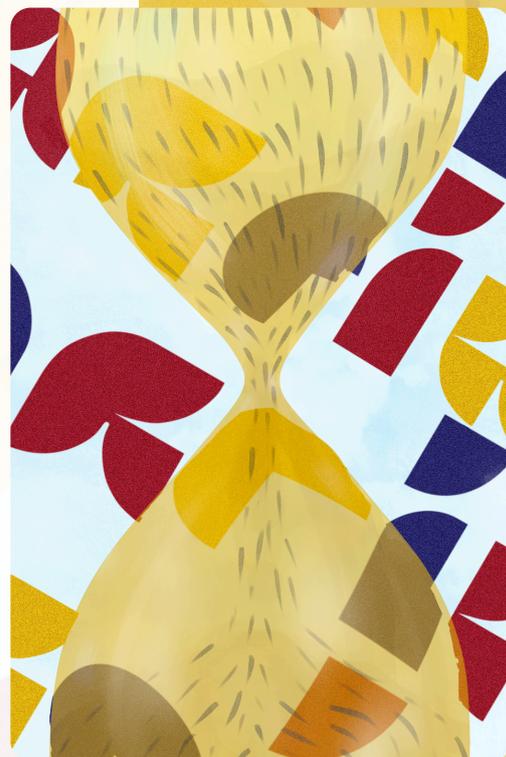
Ermans Carvalho é artista visual e arte-educador alagoano. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFAL e graduando em Artes Visuais - Licenciatura, atua na educação em uma perspectiva inclusiva e é servidor da Faculdade de Letras (FALE/UFAL).

Participou de diversos projetos artísticos na UFAL, como a EXPOLETRAS-RETRATO (XIV Semana de Letras – FALE/UFAL), a exposição “Multicolorismos” (II ENALA), a oficina Formas, linhas e cores: a pintura como expressão literária, além de ter assinado capas de livros acadêmicos como Língua e Literatura: Novas Experiências e Contextos e Contribuições do Profletras: Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Fundamental. Suas obras já foram publicadas nas revistas Luminescências e Creator, e expostas em eventos como o Sarau do Dalet, o ExperimentAÇÕES e outras exposições individuais e coletivas. Suas produções transitam pela técnica mista de desenho e pintura, com foco na articulação entre arte, educação e inclusão.

AREIA

Revista Areia

V.8 | N.9 | ISSN 2595- 2629



¹ Emans Carvalho
Artista visual
Instagram: @ermansqc

CARTA EDITORIAL

Caros Leitores,
Caras Leitoras,

Falar da Revista Areia é rememorar seus sete anos de existência e, ao mesmo tempo, reconhecer o compromisso e a dedicação daqueles e daquelas que nos antecederam e que tornaram possível o trabalho que hoje realizamos na editoria atual. Criada em 2018, a revista passou a integrar o conjunto de atividades do Programa de Educação Tutorial – PET Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o propósito de se firmar como um espaço de divulgação científica voltado às produções acadêmicas nos campos dos Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e do Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literaturas.

Desde seu início, a Areia tem se mostrado, à sua maneira borgeana, como o próprio "livro de areia": infinita em possibilidades, sempre em movimento, moldando-se ao ritmo dos tempos, dos espaços e dos grupos que se revezam na curadoria de seus números. Cada edição nasce da coletividade e da escuta, refletindo os interesses e as inquietações de quem a constrói. Assim, a revista reafirma, a cada publicação, o compromisso com a valorização da produção científica e artística realizada no âmbito das universidades públicas brasileiras.

Com textos assinados por discentes, docentes e egressos da graduação e da pós-graduação, a Areia segue como um lugar de encontro entre experiências, saberes e vozes diversas — um espaço de resistência, criação e diálogo constante com o conhecimento e com a sociedade.

Neste número, convidamos leitores/as para percorrer uma revista atualizada, com novo design, pensado e elaborado de forma coletiva, no desejo de celebrar a arte e os/as artistas alagoanos/as. No número 9, volume 8, somos presenteados com a arte do alagoano Ermans Carvalho, especialista em técnica mista de desenho e pintura.

Boa Leitura,

Editoras/Editor
Ana Allice Dias Santos Pinheiro
Kall Lyws Barroso Sales
Sophia Maciel da Silva Barros

SUMÁRIO

ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM ROSIVAL LOURENÇO

Sophia Maciel da Silva Barros; Pâmella S. dos Santos; Marcelle Rayra A. da Silva

11

ENTREVISTA COM A PROF. DRA. ALESSANDRA ELISABETH DOS SANTOS

Gustavo da Silva; Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro; Cátia V. Pitombeira

27

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO, O COMPONENTE CULTURAL E A DIMENSÃO DIGITAL EM AULAS DE ESPANHOL: VIVÊNCIAS EM UM ESTÁGIO DE LÍNGUA ESPANHOLA (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

40

Lara Beatriz Marques Batista dos Santos; Jozefh Fernando Soares Queiroz

MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

54

Jonathan dos Santos Tavares; Kissya Gabriela Santos de Almeida

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA ESPANHOLA: SELEÇÃO/ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL E DIMENSÃO DIGITAL DAS AULAS DE ESPANHOL

77

Lucas Eduardo Costa; Jozefh Fernando Soares Queiroz

ARTIGOS

REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO CRÍTICO RACIAL A PARTIR DE PODCASTS COM TEMÁTICAS DE NEGRITUDE E ANTIRRACISMO 90

Jaiane Karoline Guilherme de Oliveira

A (DES)CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO BÁRBARO DO HOMEM MEDIEVAL: UMA ANÁLISE DO PERSONAGEM HADRIG DA SAGA HARRY POTTER 104

Hellen Cavalcante Gomes

ANÁLISE DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA” 114

Josenildo da Silva Barbosa; Vitória Fernanda Santos da Silva

RESENHAS

A PALAVRA E A SENTENÇA: ESTUDO INTRODUTÓRIO 126

Adriana Maria da Silva; Jesus Davi Feitosa Ferreira;
Aldir Santos de Paula

O ESPELHO: OS REFLEXOS ORÍRICOS E A LINGUAGEM POÉTICA NO CINEMA DE ANDREI TARKOVSKY 134

Nayara Silva dos Santos

TEXTOS LITERÁRIOS

A DANÇA 139

Tamara Verdino Soares

NOITES BRASILEIRAS 143

Gustavo da Silva

PAI 144

Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

BRASKEMIOPATIA 147

Luiza Antas Rabelo

ENTREVISTAS

ascía

ENTREVISTA COM ROSIVAL LOURENÇO

Sophia Maciel da Silva Barros¹

Pâmella Souza dos Santos²

Marcelle Rayra Alves da Silva³

¹ Graduanda do 8º período de Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) dos cursos de Letras. Pesquisadora voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) realizando pesquisa na perspectiva da Análise do Discurso. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0009-0574-7748>

² Graduanda do 8º período de Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras. ORCID: <https://0009-0002-0646-2583>

³ Graduanda do 8º período de Letras (Português) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, Professora em Formação Inicial no Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) da Universidade Federal de Alagoas. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0001-5255-721X>

Rosival Lourenço é um escritor alagoano contemporâneo que acumula mais de 6 publicações, entre romances e contos. Além disso, também está sendo pesquisado para o Acervo de Escritores e Intelectuais

Alagoanos, projeto de extensão vinculado à Faculdade de Letras. Extensão esta que objetiva buscar e catalogar informações sobre os acervos já existentes de literatura alagoana, bem como visa aproximar e integrar os escritores e intelectuais na Universidade por meio de entrevistas e encontros. Segundo Rosival, sua escrita bebeu em fontes rosianas, assim, o autor demonstra verdadeiramente sua inspiração no escritor João Guimarães Rosa, sobretudo na obra *Grande Sertão: Veredas*.

A entrevista foi realizada no dia 16 de fevereiro de 2024 via *Google Meet*, contando com a presença do escritor e das três entrevistadoras, as quais eram discentes da turma de Atividade Curricular de Extensão 5 (ACE 5). O objetivo da disciplina é fruto da extensão Acervo de Escritores e Intelectuais Alagoanos, coordenada pelo professor Nivaldo Farias. Dito isso, a transcrição da entrevista está disposta nas linhas abaixo.

Sophia Maciel: Olá, Rosival. Boa tarde, hoje estamos aqui eu, Sophia Maciel, que sou estudante da graduação em Letras – Português, atualmente estou no sexto período, para falar um pouquinho com você, conversar e também te incluir nesse projeto que é o Acervo de Escritores e Intelectuais Alagoanos, vinculado à Faculdade de Letras e tem como organizador principal o professor Niraldo, e como colaboradores nós da disciplina de Atividade Curricular de Extensão 5. Nessa primeira etapa do projeto a gente está realizando entrevistas com escritores, também, posteriormente, vamos a bibliotecas para pesquisar o que tem de literatura alagoana nas bibliotecas alagoanas, saber como está funcionando esse acervo mesmo, o que é que existe, o que falta, se tem uma boa organização. Depois a gente vai fazer um ensaio sobre alguma obra do escritor que estamos pesquisando, no seu caso, temos essas duas em mãos (*Pelos engenhos* e *Sabalangá*), que você conseguiu nos apresentar e vamos fazer um ensaio e continuar pesquisando mais sobre a sua obra. Vou pedir para as meninas se apresentarem e, logo depois, você faz também uma breve apresentação e a gente inicia com as perguntas.

Pâmella Souza: Oi, eu sou a Pâmella. Eu também estou no sexto período de Letras – Português e estou também com a Sophia e com a Marcelle no grupo fazendo esse acervo, que tem uma proposta muito interessante, vai ser um trabalho bem legal de fazer.

Marcelle Rayra: Oi, oi, boa tarde. Eu sou a Marcelle, também no sexto período, a única diferença das meninas é que eu faço o noturno e as meninas fazem vespertino, mas tudo a mesma coisa. Também estamos acompanhando a disciplina juntas, justamente para compor, como a Pâmella e a Sophia já falaram, esse acervo dos escritores alagoanos.

Rosival Lourenço: Eu sou Rosival. Sou formado em Letras, sou professor e moro em Maceió, mas sou do interior. Gosto muito de escrever, tenho alguns livros publicados, entre os quais eu posso citar *Pelos engenhos* e *Sabalangá*, mas, daqui a pouco, apresentarei a vocês uns outros livros.

Sophia Maciel: Agora acho que podemos começar com as perguntas. Apesar de a gente ter um roteiro, acho que vão surgindo coisas também que o próprio diálogo vai puxando. E a gente vai conversando aqui, dividimos em dois blocos, uma parte sobre o

seu processo de escrita mesmo, de autoria, e a outra que é mais foca em *Pelos engenhos*, já que a gente já teve um contato maior com essa obra. Depois vamos ler outras obras suas, se tudo der certo, mas a princípio a gente vai fazer umas perguntas sobre *Pelos engenhos* e também sobre o seu processo de escrita. Pâmella vai iniciar com essas perguntas e a gente vai aqui interagindo.

Pâmella Souza: Na verdade, a primeira pergunta que eu anotei, quando a gente soube que tinha que fazer a entrevista, foi: como você lida com o bloqueio literário no processo de escrita? E eu pensei nisso porque eu também escrevo, só que eu escrevo mais poesia, crônicas, mas quando eu escrevo história mesmo, para iniciar, para mim já é difícil, tipo a primeira frase, agora quando eu começo a escrever, que vai passando os capítulos, de repente eu não consigo mais escrever, por conta do bloqueio literário. Como é que você lida com isso?

Rosival Lourenço: Olha, hoje, para mim, o bloqueio literário é muito normal, tanto na questão da escrita, quanto da leitura. No início, eu me cobrava muito pela necessidade de produzir literatura, de escrever. Hoje, há momentos em que eu nem quero escrever, porque eu acredito que é como no processo de gestação, tem que ter a época do flerte, do olhar; tem que ter a época do namoro, do noivado; e a gente, às vezes, quer acelerar, quer escrever um livro, lê uma obra e quer escrever um livro, e, às vezes, não é bem assim, a gente tem que esperar, tem que se dar o luxo de ser bloqueado, porque ser bloqueado é bom, nos faz despertar que nós não somos tão bons assim. Então, às vezes eu tô lendo e não estou entendendo nada, porque estou preocupado com dívidas, preocupado com saúde, preocupado com emprego, preocupado com tanta coisa. Hoje, para mim, é um processo muito normal, e é até bom ser bloqueado pra que você possa perceber algumas questões. Porque literatura não é quando você está pronto, literatura é quando você está buscando uma ideia, buscando um objetivo. E para quem você quer ler, para quem você quer escrever, então, geralmente, eu leio para que eu possa me inspirar. Ler, ler não é um processo obrigatório como escrever, eu penso que é assim.

Sophia Maciel: E percebi na sua fala que você comparou um pouco com a vida mesmo, por exemplo, isso do flerte e depois você falou que tem essas atribuições da vida. E que lógico, não é uma coisa separada, a sua vida de escritor e a sua vida Rosival, digamos assim, é uma pessoa só, então essas coisas acabam se interpelando. Você tinha

dito que era do interior, você é de Viçosa, é isso? E o livro se passa lá, tem toda essa atmosfera. A gente ficou pensando, eu fiquei pensando em como existe, e se existe, um “quê” de escrevência, de histórias que te contaram e que você ficcionalizou para esse livro. Fiquei pensando no que existe de escrevência, talvez, se você não adotar esse termo, mas se existe um pouco assim, de sua vida e de coisas que te contaram, de experiências dentro das suas obras.

Rosival Lourenço: Escrevência, acontecência. Porque as coisas aconteceram ou não, e fica esse dilema. Acho que escrever é um pouco de tudo isso, alguns escritores mentem quando dizem que aquilo não aconteceu com eles, talvez, na imaginação deles, talvez nos sonhos, porque a nossa vida não é o que acontece no plano real, enquanto nós sonhamos também aquilo faz parte de nossa vida. E os sonhos, a imaginação, é parte da vida de uma pessoa. Talvez ela não consiga narrar como foi aquele sonho porque a gente esquece, ou aquela imaginação, porque a gente não tem a capacidade de ser tão organizado em relação à escrita. Então a gente mistura o que aconteceu, mistura o que não aconteceu, mistura o que inventa, mistura o que imagina, pega ovos, pega massa, pega tudo isso e faz um bolo. Então, as convivências, as imaginações, que é o processo de escrita, leitura e revisão. Escrita, leitura, revisão. E você fica o tempo todo escrevendo, lendo o que você escreveu, revisando e se cansa, e depois começa a ver que não teve mais ideias e acha que aquilo que você escreveu é muito ruim. Até que um professor seu liga para você e diz: “Oh, meus alunos estão lendo a sua obra”. E você fala: “Nossa, que bacana”. Porque a ideia inicial não era essa, a ideia inicial era apenas escrever o que você presenciou, o que você ouviu, o que você imaginou, o que você sonhou. É mais ou menos assim.

Sophia Maciel: Você falou um pouco de invenção e *Sabalangá*, que eu tava passando o olho aqui, na epígrafe, a gente já vê um trecho de Manoel de Barros: “*Há histórias tão verdadeiras que, às vezes, parece que são inventadas*”. A maneira como você fala da invenção é bem interessante, e pelo visto tem muito de invenção aqui que você falou, não sei se é um universo mais, assim, místico, mas você falou também que é bem pesado, em *Sabalangá*. Só que em outro momento a gente fala sobre isso. Uma próxima pergunta, que é uma coisa até que a gente vinha conversando antes de começar mesmo a entrevista, que é sobre a presença desses versos em *Pelos engenhos*. Tem uma presença muito firme desses outros gêneros, como a poesia e também a canção. Como funcionou esse processo criativo e de escrita na interação entre gêneros que é tão

marcante no romance, falando do gênero romance enquanto uma visão bakhtiniana, e no seu romance?

Rosival Lourenço: Eu sempre gostei de escrever, desde pequeno, mas escrevia historietas, escrevia contos, às vezes sem ligação, sem coesão, sem coerência, sem nexos. Então, quando eu fui aluno do Nivaldo, quando eu conheci o Nivaldo, que para mim era um fenômeno, Nivaldo para mim era um ser, e hoje para mim ainda é muito inteligente. E nas aulas de literatura eu pude mergulhar no universo, realmente, que havia um debate, os alunos debatiam. Então, houve um projeto do Nivaldo com *Os sertões*, de Euclides da Cunha, nós fazíamos seminários, nós fazíamos ensaios, mas quando Nivaldo começou a trabalhar em *Grande Sertão: Veredas*, foi xeque-mate, eu me deixei vencer pelo encanto do Guimarães Rosa, e tive a vontade de escrever um conto, porque eu não tinha a capacidade para escrever um romance. Aí escrevi um conto bem bonitinho, e eu disse “Nossa”, aí fui mostrar ao Nivaldo, e ele: “Rosival, transforme *Pelos engenhos*... [que não era *Pelos engenhos*, tinha outro nome] em um romance”. Aí eu trouxe muito a questão dos versos, da questão das canções, da poesia do Camões, para a narrativa. Hoje, talvez, eu repensasse um pouco essa estratégia, mas *Pelos engenhos* é mais ou menos uma tentativa de imitar o Grande Sertão, que pra mim é o melhor livro, aí como eu sou fã do Guimarães e do Ariano Suassuna, trabalhei um pouquinho essa questão, por exemplo, da onça caetana, que é do Ariano Suassuna, e eu criei a onça caiana, que é uma onça que tinha um sagui em seu dorso, que comia os carrapatos, os piolhos da onça. Então tudo foi mais ou menos imitado, porque a gente fica o tempo todo imitando, imitando gestos, imitando a voz, a fala, nós somos, na verdade, grandes imitadores. E *Pelos engenhos* é isso: uma narrativa que traz um pouquinho do lírico, talvez o lírico popular, através das canções. Mas foi mais ou menos isso.

Marcelle Rayra: Eu tinha separado duas perguntas, e aí o senhor já respondeu as duas nesta mesma resposta. Meninas, peço até licença para poder antecipar já a pergunta sobre o livro, que foi justamente essa de que dá pra ler, quando a gente vai lendo, vai percebendo alguns traços da escrita semelhantes aos de Guimarães Rosa, tanto por ser um romance regionalista também, e também de Graciliano, né, por tratar disso. E a minha pergunta era justamente se o senhor fez um trabalho imersivo nas obras deles ou se não foi intencional, se o senhor acabou não percebendo, mas acredito que tenha sido um pouco dos dois.

Rosival Lourenço: Olha, Marcelle, se você disser assim, que a gente pode se dar ao orgulho, eu não sei outra palavra, de se comparar ao Graciliano, a gente vai cometer um grande erro. Porque o Graciliano era perfeito, ele não abria espaço para dialogismos, e eu acho que eu não poderia nem me comparar com a sombra do Graciliano, que ele era perfeito, ele era muito clássico. Mas se você disser: “Rosival, e o Guimarães?”. Aí sim, porque no Guimarães a gente pode inventar uma palavra, por exemplo uma colega de trabalho tá lendo *Sabalangá* e disse: “Rosival, essa palavra ‘gentes’, você diz ‘muitas gentes’, existe? Porque ‘gente’ já é coletivo de uma pessoa, né?”. Eu disse: “Olha, pra mim, a palavra devia ser ‘gentes’, que dá a ideia de muitas pessoas. E o *Sabalangá* tem muito “as gentes falaram”. Então assim, a gente começa a se apossar de neologismos ou de neologismos que a gente cria, o leitor acha bem legal e aquilo começa. Com o Graciliano, ele não dá espaço pra isso, eu já li algumas obras do Graciliano, inclusive, a ideia de *Pelos engenhos* foi ideia do Graciliano, em relação a *Vidas Secas*, que era um conto. Então *Vidas Secas* era um conto e eu disse “Nossa, que ideia bacana do Graciliano”. Eu tinha um conto e desse conto nós temos hoje como resultado *Pelos engenhos*. Então assim, eu me inspirei muito, muito mesmo, no Guimarães Rosa, até pela questão de me apossar dos erros que a literatura permite. Hoje, ser clássico é um tédio, hoje, ser clássico é um saco. Aí você que escreve no *Instagram*, no *WhatsApp*, eu mesmo, escrevo tão errado no Instagram. Mas eu acho muito massa quando as pessoas escrevem, por exemplo, casa com “z”, porque a gente se permite isso em meio social, no *Instagram*, no *WhatsApp*. Guimarães Rosa também nos dava essa possibilidade de errar muito com um certo capricho, com responsabilidade. O Graciliano não, o Graciliano não dava margem pra isso. Então, *Pelos engenhos* é, se você pegar uma roupa, quando você pega e faz assim [gesto de espremer uma roupa], quando você vai lavar uma roupa e faz isso aqui [repete o gesto de espremer uma roupa], não sei como é que vocês falam isso aqui.

Sophia Maciel: Espreme?

Rosival Lourenço: Espreme, espreme. Se você espreme *Pelos engenhos* sai Guimarães Rosa e Ariano Suassuna, pelos menos, assim, no que eu tentei, no que eu objetivei.

Marcelle Rayra: Ah, perfeito. Nossa, isso é muito bom, quando fica um pouco de cada um na obra mesmo. Mas, realmente, isso que o senhor falou de pegar um pouco

do Guimarães, de criar novas palavras, a gente percebe muito isso, né. E, realmente, dá um pouquinho de pertencimento mesmo, essa questão de a gente utilizar palavras diferentes. Hoje em dia a gente tá tão acostumado a falar as palavras assim errado e o pessoal julga tanto a gente, né, quando a gente fala errado, mas é algo tão comum. Então, assim, bom mesmo, a gente se acostuma. Referente a isso, o senhor falou essa questão de que o senhor começou a se inspirar no Guimarães, só que o senhor também falou que começou a escrever já de novinho. Então, a minha pergunta agora é: como o senhor começou a escrever? O que foi que inspirou o senhor a começar a escrever mesmo?

Rosival Lourenço: É, deixa só eu acrescentar algo. O *Pelos engenhos* é uma narrativa em primeira pessoa. Então, quem está narrando é um jagunço, um cangaceiro, é um vaqueiro. Então, ele está fazendo o uso da fala, de experiência de vida dele. Então, os erros são dele. Eu não sei se vocês conseguem. Eu, como escritor, não posso errar, mas as minhas personagens, que são bem populares, que não tiveram contato com a escola, que não estudaram na universidade, elas podem errar. Então, o cavalo do cão, ele narra a experiência que ele teve, comete alguns erros. Então, quando eu narro, como escritor, quando escrevo algo, eu falo, por exemplo, a palavra “urubu”, quando a personagem fala já é “arubu”. Então, as personagens falam como pessoa que realmente existiu naquela narrativa. O escritor, não, então, se vocês lerem outras obras minhas, pelo amadurecimento, o *Sabalangá*, por exemplo, você vai ver claramente que há palavras, por exemplo “tristeza”, a personagem fala “tristice”, falam “tristezura”. Porque elas não conhecem as palavras corretas e nós temos que ter esse cuidado todo de discernir entre quem escreve e quem está narrando a história, que são estratégias literárias. Mas eu não lembro a tua pergunta, viu? Me desculpa.

Marcelle Rayra: Eu ia fazer ela de novo, mas agora eu tive uma outra dúvida. Essa questão de utilizar as palavras justamente erradas pra personagens é intencional justamente para representar a fala regional, ou só foi algum recurso que o senhor escolheu naquele momento para a escrita?

Rosival Lourenço: Pode ser as duas coisas, né? Porque o escritor precisa ter uma segurança literária. Ele precisa ter uma segurança de que está dentro das normas, das normas de escrever, das normas de se usar os símbolos. Ele precisa ter essa consciência. Mas imagine só, Marcelle, você está escrevendo, você tem um livro e a sua bisavó que

veio lá do interior, onde não tinha nada. Imagina ela falando tudo certinho, imagina só, senão fica estranho. Então a obrigação de escrever e de falar certinho é de quem está escrevendo. Aquelas personagens dos sertões, elas têm que falar errado mesmo. Elas precisam falar errado. Então é estratégico porque você precisa dizer “não, o escritor não erra”, esse erro é da minha personagem. Quando o Ariano Suassuna escreveu o *Auto da Quaresma* perguntaram pra ele “Bem, essa história do cavalo foi de fulano de tal, essa história do caso foi disso. E você escreveu o quê?” e ele: “Escrevi o livro”, porque ele pegou vários elementos do cordel, da literatura. A tira de couro nas costas, pegou do Shakespeare, em várias situações dos livros do Ariano Suassuna, ele pegou de outros. Ele estava seguro de que se apossou disso porque ele podia se apossar. Ele não disse que aquilo era dele. Então, quando a gente escreve, pelo menos assim nos meus livros, têm muitos, alguns personagens que não sabem nem como escrever o nome, mas têm uma experiência de vida vastíssima. E aquela pessoa vai falar de acordo com o seu conhecimento. Já imaginou você num livro clássico e tem a palavra, por exemplo, “bassoura”. Antigamente, no interior, se falava “bassoura”, né? Então, eu sei que é vassoura, mas minha personagem não sabe que é vassoura, ela não vai conseguir falar, ela sabe que é “bassoura”. E as duas pela linguística, ela permite essa transgressão da linguagem. As duas estão corretas.

Marcelle Rayra: Perfeito! A pergunta que eu tinha feito antes era sobre como o senhor começou a escrever. O que lhe inspirou a começar a escrever?

Rosival Lourenço: Olha, eu sempre fui um jovem...muito solitário. Tive uma infância maravilhosa, na beira do rio, jogava futebol, mas em algum momento senti uma solidão que eu só percebi em um livro que li no colégio quando comecei, e aí percebi que aquilo ali de certa forma fez bem, me fez sentir feliz. Foi um do Marcos Reis chamado *Pinheiro do Céu*. E, quando eu li, disse: “meu Deus, que universo é esse que eu me senti aceito, que eu me senti incluído, que não me julga?”. Então, a partir dali, comecei a escrever alguns poemas. Porque vieram as paixões, vieram as decepções, pequenos poemas, pequenas letras de músicas infantis, já que eu também tinha sobrinhos. Começou assim, até que um dia eu experimentei a narrativa através de contos curtos. Nas aulas, na época, a gente não tinha computador, era tudo datilografado, a gente datilograva e à noite mostrava ao Nivaldo. O Nivaldo ficava sempre me incentivando, ele era um baluarte pra mim, né? Ele é um salvador. Eu tenho muito respeito por ele, foi ele quem despertou a isso, me incentivando “Continua,

Rosival, você tem um estilo Camoniano”, porque eu tenho cuidado nos sonetos, né. Quando eu experimentei a narrativa, eu me identifiquei mais com a narrativa do que com a poesia, com os versos, mais ou menos isso, foi necessidade, porque eu tinha me encontrado e também aquilo me ajudava a enfrentar uma situação difícil, enfrentar os fantasmas, demônios e amores.

Sophia Maciel: Eu tenho um fio de perguntas, mas eu vou só comentar algo que é de um trecho de *Pelos Engenhos* aqui, que eu acho que casa muito com o que você tá falando de linguagem, de palavra, de lírica. Eu achei a parte muito linda: “Suavemente as letras formam sílabas e estas palavras. Suavemente as palavras formam poesia, narrativas, expressão, sentimentos, escrita, lírica. A palavra forma sentença que se quer repulsiva. A palavra se retrai e foge, resfriasse. Felizmente aparece algo, mesmo a palavra que não se quer escrever”. Eu acho que é isso. Às vezes, a gente não quer escrever aquilo pela força, pela dureza mesmo, ter que enfrentar porque é escrevivência, acontecência, já não lembro mais como foi a palavra inventada, mas eu acho que é isso. A gente não quer escrever, mas a linguagem também tem esse poder, escrever é selecionar e combinar, às vezes essas combinações vão surgindo de uma maneira que o próprio escritor vai se enchendo. Como você mesmo falou que foi incentivado, pelo próprio Niraldo, acho que é isso, quando a gente lida com as palavras é muito bom ouvir das palavras dos outros que tá sendo agradável aquilo, aquela experiência.

Rosival Lourenço: Você agora me emocionou, porque eu não lembrava disso. Quando eu comecei a experimentar a escrita deste livro, né? Que depois recebeu o nome de *Pelos Engenhos*, eu estava ainda estudando na UFAL. Então foi mais ou menos em dois mil e dois, dois mil e três. E eu não lembrava. Eu acredito que a época em que nós estamos mais férteis é quando estamos na universidade mesmo. Experimentando, temos tempo pra estudar. Aí depois você se casa, tem filho, surgem novas demandas e necessidades, mas esse trecho é muito bonito, viu? Eu não recordava assim. Obrigado por ter lido.

Pâmella Souza: Eu tenho uma pergunta sobre *Pelos Engenhos* também, tocando nesse campo da escrevivência, eu queria perguntar o quanto tem do Vicente no Rosival, ou vice-versa?

Rosival Lourenço: Olha, alguns escritores negam isso, né? Porque, na verdade, eu acho que é um pouco autobiográfico, a experiência que você quis viver. O *Pelos Engenhos* é um livro machista, porque retrata uma experiência muito pesada de homens machistas. Quando vocês terminarem, vocês vão perceber isso. Então, hoje, eu pensaria se valeria a pena imergir por esse universo machista. Mas nós não tínhamos uma discussão como temos hoje, em relação ao erro do machismo, essas questões de cor, e de raça, de gênero, que nós discutimos hoje. Eu acho que vale a pena discutir e começar a evitar os erros do passado. Mas há muito do Vicente, meu pai era homem muito machista, meu pai batia na minha mãe, meu pai tinha outras mulheres, para os homens daquela época, isso era muito costumeiro. Então, hoje, eu estou tentando minimizar isso, porque, querendo ou não, quando alguém lê, alguém se inspira naquele personagem. Isso é fruto de alguém que leu muito: história de cangaceiro, que assistiu muito filmes de cangaceiro, que ouviu muitas histórias de cangaceiro, da menina donzela que teria que ser salva...eu não sei em que parte vocês estão, mas se vocês tivessem lido, vocês vão entender do que eu estou falando. É uma menina que tem que ser salva, ao mesmo tempo em que ele vai atrás de um “tarado”, ele começa a relembrar a sua própria história, a sua própria trajetória, quando ele perdeu o amor da sua vida, e ele perdeu o amor da sua vida por um bando de jagunços também. Então, o *Pelos Engenhos* é uma história muito triste, muito triste, é um homem machista que era machista porque via o machismo em casa, era cangaceiro, porque viu um grupo de cangaceiro fazendo muito mal. Tem um pouco de ligação com a história de Lampião, que se tornou tão malvado porque cresceu naquele universo todo. Então tem a ver, porque a gente não pode negar essa identidade com a personagem que a gente criou. A gente não cria nada porque achou simplesmente bonito, a gente cria algo porque se identifica, o desejo de você fazer um grande mal e você não pode na vida real, e você faz na literatura. Você tem vontade de matar alguém, “poxa, alguém fez mal, vou escrever um conto matando aquela pessoa”, e na literatura quase tudo é permitido, ou tudo é permitido. As perguntas estão sendo muito boas, muito boas mesmo, parabéns!

Pâmella Souza: Antes de começar a entrevista, a gente acabou falando sobre isso, mas eu vou repetir a pergunta: Você mudaria alguma coisa, hoje, na sua obra?

Rosival Lourenço: Eu mudaria, porque, com um processo de amadurecimento, o *Pelos Engenhos* foi meu segundo livro, né? Daqui a pouco eu irei mostrar a vocês. Só que foi minha primeira experiência escrevendo, porque o meu primeiro livro foi

publicado antes de *Pelos Engenhos*, que foram uns ensaios que eu fiz na universidade, e o meu TCC. Que é *Rosa, Rosali, Rosais*, de Guimarães Rosa, “O amor e a cidade na ficção rosiana”, são dois ensaios sobre *Grande sertão: Veredas*. Um livro muito bacana, muito bacana mesmo. E aí eu comecei a entrar no mundo da narrativa com a ideia de participar de concursos, foi o Niraldo que disse “Olha, Rosival, participa no processo com *Pelos Engenhos*, o prêmio Lego”. Quando eu submeti ao prêmio Lego, o livro ainda estava inacabado. Ainda estava em processo de escrita, havia muitos nomes que foram mudados, então eu mexeria nele, sim. Retiraria algumas questões, melhoraria alguns finais, alguns começos, mas o Niraldo disse pra não mexer, então eu deixo. Você, como escritor, tem a alma inquieta e quer mexer, mas o leitor se satisfaz e talvez ele tenha o direito de pensar assim “eu gostaria de mudar”. Hoje, eu pensaria muito, vamos imaginar que a EDUFAL quisesse lançar uma segunda edição, eu iria cair em tentação, viu.

Pâmella Souza: Para encerrar as perguntas sobre *Pelos Engenhos*, eu tinha feito a pergunta: O que você sentiu ao terminar *Pelos engenhos*? Mas eu vou estender para: Qual é essa sensação quando você termina uma obra? Quando você finaliza aquele ciclo.

Rosival Lourenço: Olha, a obra nunca está acabada. Pode ser, talvez, que a narrativa escrita do livro esteja pronta, finalizada. Mas, aqui, na cabeça, os demônios, os fantasmas começam a lhe assombrar. Então a sensação de você finalizar uma história, de finalizar uma narrativa, é muito boa. Você fala: “Tenho mais nada a acrescentar”, mas depois que aquela obra é publicada você pensa “podia ter feito isso”, são sensações que invadem você que começam a te julgar o tempo todo e fica fazendo você pensar, por exemplo, por que você não dedicou o livro para aquela pessoa que era importante pra você e você simplesmente deixou sem dedicatória. A sensação de finalizar é muito boa, porque novas ideias surgem e você sente que aquela ideia precisa receber um certo olhar, mas não é pra aquele livro que você está escrevendo. E o escritor é tão confuso que ele vive a vida toda assim. Eu sou muito confuso, eu sou muito inseguro. Eu, por exemplo, não mostrava meus trabalhos a ninguém. Deixava tudo engavetado, tudo guardadinho. Então, assim, é uma sensação de tristeza porque você não tem domínio sobre a escrita, você não tem domínio sobre o que as pessoas estão lendo, sobre o que elas estão achando, sobre quem tá lendo. E aquilo começa a dominar você, e você começa a se amargar, porque você poderia fazer diferente, poderia tirar algumas questões mais pesadas, e hoje eu me arrependo muito de escrever sobre personagens tão machistas. Porque nós estamos aprendendo agora que não devemos ser machistas,

mas eu particularmente vivi numa família machista, tinha um pai machista, meu pai batia na minha mãe, e a gente achava que aquilo era normal, porque o vizinho também fazia a mesma coisa. E você escreve sobre um personagem machista, e, quando você cresce, você descobre que tudo aquilo estava errado. Frases machistas, personagens machistas, mulheres que sofreram muito e, quando você descobre, você se choca e acha até engraçado olhando um ou dois livros, e você fala: “meu Deus, como eu errei...”. Hoje eu tenho, por exemplo, o pensamento de escrever sobre essas questões mais atuais, né? Pra mostrar um outro lado de mim, o lado da tolerância, do respeito, que o mundo cabe todo mundo, todas as cores, todas as bandeiras, todas as felicidades que são possíveis, o mundo cabe tanta gente, todo mundo pode ser feliz, tem dinheiro pra todo mundo, tem praia pra todo mundo, tem roupa pra todo mundo. No passado, era o homem aqui, a mulher abaixo dele, e vocês sabem muito bem do que eu tô falando, né? Essas novas discussões, infelizmente, eu não tenho cabeça pra isso. Talvez vocês escrevam ou já começaram, ou começarão, a escrever sobre essas personagens mais modernas, mais contemporâneas, de uma mente mais alongada, mais inteligente, mas é mais ou menos isso, viu? Na escrita você sempre traz algum arrependimento, o que poderia ter sido, o que foi e o que não foi.

Marcelle Rayra: Quando eu abri o seu livro, antes mesmo de abrir, eu dei uma delimitada na capa e o que me chamou muita atenção foi o desenho da capa, e a sinopse. A construção dos períodos. Foi algo que, quando eu fui lendo, era uma frase, ponto. Outra frase, ponto. E ponto, e ponto, e ponto. E eu olhei: “Oxe, como assim?”. E aí, uma das perguntas que eu separei, que foi justamente isso dessa construção dos períodos, assim como pontos mesmo, que, antes mesmo de ler, eu só abrindo o livro e era um monte de frase e ponto, e eu vi que uma boa parte organizada. Eu queria saber se foi realmente intencional, se foi por causa do gênero, eu fiquei realmente curiosa para saber o motivo.

Rosival Lourenço: As perguntas, gente, estão sendo muito boas, viu? Depois eu quero que vocês, conheçam o *Sabalangá*. Depois eu vou presentear Marcelle com um e a Pâmella com outro, a Sophia já ganhou. E vocês vão ver que o *Sabalangá* desconstrói tudo isso que a Marcelle falou agora. O *Pelos Engenhos* é um livro estratégico, o *Pelos Engenhos* é a narrativa de um vaqueiro que começa a querer lembrar do que aconteceu quando ele era líder de um bando. E ele começa a lembrar, e as lembranças vêm aos borbotões, como disse o Nivaldo no prefácio, só que ele não lembra de tudo. Ele

acrescenta, ele diminui. Então ele lembra de uma coisinha, ponto. O ponto é uma pausa para uma próxima lembrança. E isso foi estratégico porque tem muito ponto, tem muito ponto. Isso é também pra não cansar o leitor, porque, imagina só, eu encontro um colega meu, que eu conheci há vinte, trinta anos, e a gente começa a...”Nossa, lembra daquele dia?”, “Lembro”. “Você lembra daquele dia?”. E aí uma lembrança traz uma lembrança de um passado ainda mais distante, e as lembranças se confundem no tempo. Eu pensei assim: eu encontro uma pessoa e começo a compartilhar daquele momento, de trinta anos atrás, por exemplo, e, naquele ponto de trinta anos atrás, eles começam a lembrar de pontos mais distantes ainda. Então, é preciso você colocar um ponto para definir que aquilo são lembranças que o protagonista tenta recuperar, e nem tudo realmente aconteceu. Algumas coisas ele confundiu e ele está assim o tempo todinho: “Você lembra?”, “Você lembra quando nós éramos jovens?”, “Você lembra?”. E ele conclama o outro pra lembrar, o seu interlocutor, porque ele não lembra de tudo. Ele precisa que o outro reforce as suas lembranças. Eu não vou dizer que é um monólogo o *Sabalangá*, mas o *Sabalangá* é uma narrativa toda construída com frases curtas.

Sophia Maciel: E essa precisão, esses cortes, essa ideia de lâmina mesmo, lembra muito o João Cabral. De que aquilo, o exato, o que corta mesmo, até pela força. Mas aí você já me deu uma outra concepção, que é isso do pensamento: do que vai, que volta, do próprio esquecimento. Eu vou parafrasear a sua obra agora. Você falou: “Tem mundo pra tanta gente”, na sua fala anterior. Aí eu digo: “Tem mundo pra tantas gentes”, como você tinha dito. Eu fiquei pensando nisso. O que você mudaria na sua obra, e houve um grande tempo de distância temporal mesmo, entre *Pelos Engenhos* e *Sabalangá*. Foram doze anos, se for contar pela edição que a gente tem aqui: *Pelos Engenhos*, 2011, e *Sabalangá*, 2023. Existem essas mudanças, você falou, às vezes as ideias que a gente tem não vão servir para aquela obra, mas vão servir para outras, né? Existe algum fio narrativo que une *Pelos Engenhos* e *Sabalangá*?

Rosival Lourenço: Outra boa pergunta. Oh, Sophia, antes de você fazer essa pergunta, eu ia lançar a vocês um desafio: o nome inicial do *Sabalangá* era “Contos de morte severina”. Me passou pela cabeça, conversando com o Nivaldo: “Nivaldo, o que é que você acha de ‘Pelos Engenhos – Contos?’”. Aí o Nivaldo disse: “Rosival, as ideias são muito boas”. Como o Nivaldo já foi a Viçosa e conheceu a minha família, e conheceu o *Sabalangá*, ele disse: “O que você acha de ‘Sabalangá?’”. Então, eu não teria nenhum problema em publicar o *Sabalangá* como *Pelos Engenhos – Contos*, que são

contos. O que eu mudaria em *Pelos Engenhos* se eu fosse escrever o *Pelos Engenhos* ou publicar hoje? Eu traria um pouco mais da maturidade do *Sabalangá*, até a maturidade no estilo, na escrita, na organização das ideias. Então, se...você vão ler. Claro que você vão ler. Então você vão ver que, se faltar algo no *Pelos Engenhos*, você vai completar com *Sabalangá*. Gente, se eu pegasse, por exemplo, contos do *Sabalangá* e colocasse como experiências do vaqueiro Vicente, você iam ver que isso não ia atrapalhar o andamento da narrativa. Se os contos do *Sabalangá* fossem capítulos, ou sequências narrativas de *Pelos Engenhos*, você iam ver que as obras casariam, eu acredito, sem muitas dificuldades. Então, o *Sabalangá* e o *Pelos Engenhos* são obras que se completam, talvez se distanciem pela questão, como a Marcelle apontou, o *Sabalangá* traz-parágrafos mais longos. A Sophia, se já deu uma olhada, ela pode perceber isso de cara. O *Pelos Engenhos* traz frases curtas, laminadas: uma frase, ponto. Uma frase, ponto. O *Sabalangá*, não. O *Sabalangá* é um livro que não deixa você tomar fôlego. É muita intensidade. O *Pelos Engenhos*, não. Como são memórias, você precisa realmente pensar no que aconteceu pra contar pra alguém, porque senão você se perde na contação das lembranças. Mas os dois, pra mim, são esse caso. Talvez um seja homem, e o outro seja mulher. Ou talvez duas mulheres, talvez dois homens, como a gente hoje vê que isso é muito possível, graças a Deus. Então talvez sejam dois ou três que se casem, mas o que eu quero dizer que *Sabalangá* e *Pelos Engenhos* se casem.

Sophia Maciel: É muito bom saber disso, até mesmo antes de adentrar a obra, porque, como você disse, nenhum livro tá acabado. Eu acredito fielmente nisso, porque acredito muito na estética da recepção também, né? Cada um vai receber aquele livro e era seu, quando tava nas suas gavetas, né? Foi publicado, foi pra circulação, agora é nosso. Então a gente vai criando teorias, vai criando hipóteses mesmo sobre as personagens. E é muito interessante isso, como a gente abraça o livro, né? Eu confesso que eu tô muito ansiosa pra ler *Sabalangá*. E quando Marcelle fez a pergunta sobre se existia alguma relação com Graciliano Ramos também, e eu tô lendo *Pelos Engenhos* e também comecei *São Bernardo*, aí eu ficava olhando assim: “Gente, por mais que sejam gêneros parecidos, há diferenças, né?” Essa questão da pontuação, por exemplo, estaria mais ligada a *Vidas Secas*, que tem muito isso do direto, né? do ponto, que corta, e tudo. Já *São Bernardo* é muito mais corrido, ele vai contando, tem muito diálogo. E eu amei a experiência da entrevista, as nossas perguntas, que a gente planejou, terminaram, mas acho que foi um diálogo muito delicioso mesmo, conhecer um pouco mais de você, da sua obra, das suas obras, na verdade. E tô muito feliz, de verdade, gostei bastante pela

sua recepção também com a gente, muito obrigada mesmo. Se as meninas tiverem mais alguma pergunta, ou se você também tiver alguma pergunta, ou soltar alguma coisa pra gente dialogar mais, “tamo” aí, viu?

Rosival Lourenço: Eu é que agradeço, né? Só posso dizer a vocês o seguinte, viu: em relação a, muito rapidamente, em relação a *Sabalangá* e *Pelos Engenhos*. Se vocês puderem ler o *Sabalangá* sozinhas, no quarto fechado ou, sem interrupção, sem barulho, porque é um livro que traz um pouco do erotismo. Sem matar a qualidade da narrativa. Se vocês lerem o *Sabalangá*, vocês vão ver que se diferencia também do *Pelos Engenhos* nisso, porque o *Pelos Engenhos* não explora esse lado mais erótico. O *Sabalangá* explora muito. As personagens do *Sabalangá*, tanto homens quanto mulheres, são muito, muito eróticas. Um outro livro meu é esse aqui, *Retratos de Maceió*, é um livro de contos, bem fininho, quarenta e duas páginas. Foi também na época em que eu estava na UFAL, eu só tenho esse também. Um outro livro é o *Auto da Quaresma*, a segunda edição. o *Auto da Quaresma*, gente, vai sair, talvez ano que vem, uma terceira edição, estou trabalhando nele. É uma narrativa muito incessante, que pode ser comparada com *Auto da Compadecida*, com *Decamerão*, *Auto da Quaresma* é um nome estratégico, já que se trata de quarenta dias de peregrinação. Esse daqui não tem nada a ver com o tipo de escrita, esse aqui é uma escrita mais clássica. Um livro muito bacana, muito lindo, é um livro com oitenta páginas, é um romance curto também, a ponto de bala, você lê, por exemplo, em duas, três horas. Você vai ver que não tem nada a ver com a minha experiência de escrita. Se você lesse, e alguém perguntasse de quem é, você não ia saber, por exemplo, que era meu, pela questão de *Pelos Engenhos* e *Sabalangá*. Foi muito bom ouvir vocês, aprender com vocês, estou aqui pra qualquer dúvidas que vocês possam surgir. Eu queria ter um momento depois pra entregar a Marcelle e a Pâmella um exemplar de *Sabalangá*, mas a gente pode ver isso depois, tá certo? Gente, muito obrigado. Eu sou muito, assim, muito...eu falo muito simples, né? Eu não trago teorias, eu não trago palavras bonitas, só mesmo assim a experiência que eu tenho, até porque, como alguém perguntou, não sei se foi a Pâmella ou foi a Marcelle, as personagens, na verdade, são um pouco de mim até na própria linguagem. Que a gente não domina completamente a linguagem. Quanto mais a gente tenta embelezar, mais a gente se complica e perde um pouco do controle.

Marcelle Rayra: Perfeito. A gente que agradece, foi ótimo, eu consegui tirar muita coisa que, eu vou ficar refletindo bastante mesmo depois que a reunião acabar, porque,

muitas frases, muitos comentários que a gente vai guardando, né? E vou pensar bastante nisso ainda. Muito, muito, muito bom.

Sophia Maciel: Acho que é isso. Obrigada, mesmo. A gente vai aí ainda se falando, pensando junto. Espero que essa parceria não fique só até o final desse projeto, porque eu gostei realmente de conhecer você, conhecer sua obra. Obrigada, mesmo. Tchau, tchau, gente.

ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. ALLESSANDRA ELISABETH DOS SANTOS

Gustavo da Silva¹

Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro²

Cátia Veneziano Pitombeira³

Allessandra Elisabeth dos Santos é doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Pesquisadora visitante (Programa de Doutorado Sanduíche/CAPES) na School of Education na Virginia Commonwealth University nos EUA. Possui graduação em Letras-Ingês pela UFS, especialização em Educação pela University of Winnipeg e mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS). Ela integra os grupos de pesquisa TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada e integrou o grupo *Multilingual Learners in Schools*, da *Virginia Commonwealth University*. Suas pesquisas são nas áreas de inteligência artificial generativa, realidade aumentada, linguagens e tecnologias na educação, formação de professores, ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional e bilinguismo.

Esta entrevista foi realizada como parte de uma das avaliações da disciplina eletiva do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal de Alagoas, intitulada "Tecnologias e Mídias Sociais no Design de Material Didático de Língua Estrangeira", oferecida no semestre 2024.I. A entrevistada aceitou gentilmente responder às perguntas por e-mail. A seguir, nas próximas páginas, apresentamos a entrevista na íntegra.

¹ Graduando do curso de Letras Ingês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0565-9177>

² Graduando do curso de Letras Ingês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3487-7159>

³ Doutora em Linguística Aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) e da graduação em Letras Ingês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-2930>

ENTREVISTADORES: As tecnologias digitais desempenham um papel significativo no cotidiano das pessoas, seja para otimizar tarefas, como pagar uma conta on-line ou facilitar interações à distância, como as redes sociais, sendo esse também, um espaço no qual os estudantes estão presentes. Dado esse avanço tecnológico na sociedade, em sua opinião, por que o ensino público parece avançar de forma mais lenta nesse aspecto? E como você visualiza a relação entre educação e tecnologias digitais no ensino público?

ALLESSANDRA: Na minha visão, políticas públicas efetivas são essenciais para que os professores possam incorporar tecnologias digitais na sala de aula. Contudo, há interrupções e lacunas nesse processo. Por exemplo, embora existam leis que determinam que as escolas precisam ter acesso à internet, a implementação efetiva dessa infraestrutura básica muitas vezes não ocorre. A falta de internet impede a adoção de outras tecnologias, como as plataformas de inteligência artificial generativa, que estão disponíveis gratuitamente para alunos e professores. Sem internet, os educadores ficam limitados, podendo utilizar a tecnologia apenas com alguns alunos ou dependendo de dados móveis, o que pode tornar o processo inviável.

É crucial manter uma discussão contínua sobre como podemos inserir e trazer essas tecnologias para a sala de aula, focando nos objetivos educacionais, linguísticos e culturais que queremos alcançar. Muitas vezes, há uma busca ou tendência de usar “a tecnologia pela tecnologia”, sem um planejamento adequado. Na minha perspectiva, não se trata apenas de trazer tecnologia, mas de como integrá-la de forma relevante com foco nos objetivos educacionais, considerando seu impacto na sociedade, nas relações interpessoais, e no mercado de trabalho. Por exemplo, aqui em Sergipe, o grupo TECLA, do qual faço parte, sob a liderança do Professor Dr. Paulo Boa Sorte, desenvolveu um projeto sobre realidade aumentada. O objetivo era a formação continuada de professores da rede pública estadual com foco na realidade virtual e realidade aumentada. No entanto, enfrentamos alguns obstáculos burocráticos que interferiram de certa forma na implementação do projeto. Embora houvesse verba para o projeto e equipamentos como óculos de realidade virtual tenham sido adquiridos, poderíamos ter tido mais professores participando. Realizamos a formação on-line para facilitar, mas soubemos que alguns professores não foram informados. Essas questões geram interferências nos bastidores que levaram a refletir sobre como certas políticas públicas são efetivadas e como uma comunicação não fluida dentro das redes e instituições podem interferir na implementação de projetos.

ENTREVISTADORES: Em sua opinião, como professores de língua podem superar as limitações do ensino público em relação ao uso de tecnologias digitais para promover um ensino-aprendizagem de forma mais contextualizada com a realidade dos estudantes?

ALLESSANDRA: Para superar as limitações do ensino público em relação ao uso de tecnologias digitais, acredito que é fundamental abordar primeiramente a infraestrutura básica, como a conexão Wi-Fi nas escolas. Embora seja possível trabalhar sem acesso à internet, muitas tecnologias e aplicativos—especialmente aqueles relacionados à checagem de informações e às plataformas de inteligência artificial generativa—requerem conexão on-line. Essas plataformas geradoras de conteúdo em texto e imagem são especialmente relevantes no ensino de línguas, pois trabalham diretamente com linguagens.

Considero também importante trazer para a sala de aula questões atuais, como o combate a fake news, ensinando os alunos sobre a necessidade de verificar informações. Com o avanço das plataformas de inteligência artificial generativa, nos deparamos com textos e imagens cuja origem pode ser difícil de identificar, podendo ser gerados intencionalmente para enganar. Por isso, envolver os alunos em discussões sobre essas tecnologias é crucial.

Além disso, embora existam leis que autorizam o acesso dos professores à tecnologia, é necessário solicitar e exigir que as escolas garantam esse acesso também para os alunos. Sabemos que muitos estudantes possuem smartphones e, mesmo que tenham dados móveis limitados, podem ser envolvidos em atividades que utilizam essas tecnologias. Ao introduzir plataformas de inteligência artificial na sala de aula, como ferramentas para escrever e corrigir textos, os alunos aprendem a usar esses recursos de forma ética e educativa, despertando sua curiosidade.

Reconheço que existem realidades diferentes entre as escolas—algumas com laboratórios e acesso à internet, outras não. Contudo, ao trazer os alunos para participar dessa solicitação por melhor infraestrutura, aumentamos a chance de que o trabalho possa acontecer. Envolver os estudantes em atividades que eles já demonstram curiosidade fora da escola, muitas vezes de forma não ética, traz esse interesse para um contexto educacional.

Por fim, é essencial estarmos sempre conectados às tecnologias, reconhecendo tanto o impacto das ferramentas digitais quanto das analógicas, como os livros, na educação e

na sociedade. Integrar essas tecnologias de forma contextualizada com a realidade dos estudantes permite um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e relevante.

ENTREVISTADORES: Com uma trajetória tão rica no ensino de língua inglesa e na formação de professores, como a experiência como pesquisadora visitante na Virginia Commonwealth University influenciou sua perspectiva sobre o ensino de línguas e o uso de tecnologias educacionais? Existem práticas que você trouxe de lá para aplicar no contexto brasileiro?

ALLESSANDRA: Muito obrigada pelo comentário e pela gentileza nas palavras. São 27 anos de experiência como professora, nos quais tive a oportunidade de aprender e trabalhar com muitos educadores em escolas bilíngues aqui em Aracaju e também em escolas de idiomas. E quanto à experiência durante meu doutorado sanduíche na Virginia Commonwealth University (VCU) foi, sem dúvida, enriquecedora em vários aspectos. Durante meu período na VCU, não me foi recomendado cursar disciplinas específicas, já que minha pesquisa—iniciada em 2020—não estava diretamente relacionada ao contexto educacional dos profissionais com quem tive contato lá. No entanto, tive a oportunidade de trabalhar e escrever de forma colaborativa com as colegas do grupo de pesquisa da Profa. Dra. Luciana de Oliveira, o que enriqueceu minha perspectiva sobre o ensino de línguas e o uso de tecnologias educacionais.

Em relação ao ensino de línguas, a vivência nos Estados Unidos reforçou e confirmou algumas de minhas concepções sobre a língua inglesa. Refleti bastante sobre a referência que o inglês tem no mundo e percebi que, muitas vezes, professores ou instituições de ensino focam no "inglês do nativo". Mas qual nativo é esse? Considerando que o inglês é uma língua franca global falada em diversos países e de formas diferentes, é importante repensar essa abordagem. Geralmente, temos acesso a um inglês padronizado por meio de filmes de Hollywood, devido ao impacto do cinema americano no mundo. No entanto, ao viver em um ambiente multicultural como a cidade de Richmond, na Virgínia, circulamos por contextos diversos e encontramos pessoas que falam diferentes variedades de inglês. Isso me levou a pensar na língua como prática social, entendendo que a comunicação, seja falada ou escrita, não acontece de uma única forma ou em formas restritas, como muitas vezes imaginamos ao considerar apenas o inglês canadense, australiano ou britânico.

Embora não neguemos as questões de colonização e as influências dos países que colonizaram outros, é importante reconhecer que, por ser uma língua franca, o inglês

possui “múltiplas formas”. Acredito ser muito interessante dialogar sobre isso com os estudantes da graduação/professores em formação, deixando claro que eles podem se comunicar na língua inglesa de forma falada ou escrita, e que não é necessário reproduzir a mesma sonoridade de atores ou atrizes que vemos nos filmes. Essa compreensão amplia a percepção dos estudantes sobre o uso da língua e promove uma comunicação mais autêntica.

Quanto às práticas que trouxe para aplicar no contexto brasileiro, a principal foi essa valorização da diversidade linguística e cultural presente na língua inglesa. Essa experiência reforçou a importância de ensinar o inglês não apenas como uma língua estrangeira padrão, mas como uma língua viva e dinâmica, adaptada aos diversos contextos em que é utilizada. Isso tem influenciado minha abordagem pedagógica, incentivando os alunos a abraçarem sua própria identidade linguística ao aprenderem inglês e a valorizarem as múltiplas formas de expressão dentro da língua.

ENTREVISTADORES: Em seu currículo Lattes, observamos que você tem experiência com a formação de professores e atuou em diferentes contextos educacionais. Como você enxerga a presença de aspectos tecnológicos nos materiais didáticos utilizados no ensino de línguas? E, na sua opinião, qual a importância dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem?

ALLESSANDRA: Essa é uma pergunta muito interessante. Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa é totalmente permeado pelo uso de tecnologias. Lembrei agora de um artigo da Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes e Paiva que aborda como a integração das tecnologias influencia o ensino-aprendizagem de línguas. Observamos que até mesmo metodologias foram adaptadas e desenvolvidas pensando em determinadas tecnologias. Isso impacta significativamente o ensino, pois, ao pensarmos na língua e nas linguagens como práticas sociais—seja na escrita ou na comunicação oral—realizamos essas práticas por meio de diversas tecnologias, algo que já acontece há muito tempo.

Não há como desconectar a tecnologia do ensino. Nós nos comunicamos por meio de tecnologias; a própria escrita é uma tecnologia social. Utilizamos diferentes ferramentas para nos expressar de forma escrita: plataformas de redes sociais, blogs, livros, entre outros. Cada uma dessas plataformas nos faz pensar na escrita de maneiras diferentes; cada gênero textual exige habilidades distintas. São gêneros variados que requerem que desenvolvamos variadas e múltiplas competências. Portanto, a presença

dos aspectos tecnológicos nos materiais didáticos é marcante, inclusive no contexto mercadológico e, assim, extremamente relevante e impactante no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, pois, na minha perspectiva, impactam como os alunos interagem por meio das linguagens e desenvolvem suas habilidades comunicativas em diferentes contextos e gêneros textuais.

ENTREVISTADORES: Com base em seus estudos e experiências com inteligência artificial e inteligência artificial generativa. Você acredita que há uma relação inversamente proporcional entre o uso de IA e o desenvolvimento da inteligência humana, considerando o uso pouco crítico dessa ferramenta?

ALLESSANDRA: Essa é uma pergunta muito interessante. O termo "inteligência artificial" surgiu na década de 1950, especificamente em 1956, resultado de discussões entre pesquisadores de diferentes áreas. Esse termo prevaleceu entre outros propostos na época. Quando pensamos em inteligência humana, reconhecemos sua complexidade e o quão desafiador é compreender plenamente o funcionamento do cérebro e dos neurônios. Aplicar esse termo a máquinas levanta questionamentos sobre o que realmente significa inteligência no contexto da IA.

Os estudos sobre inteligência artificial existem desde aquele período, mas seu desenvolvimento oscilou ao longo do tempo, influenciado por investimentos e avanços tecnológicos—períodos conhecidos como "invernos da IA". Nos últimos anos, com o aumento significativo de investimentos, avanços computacionais e disponibilidade de grandes quantidades de dados, a IA alcançou novos patamares. Questões como a levantada por Alan Turing—"As máquinas podem pensar?"—tornaram-se ainda mais relevantes. Por exemplo, o modelo GPT-4 desenvolvido pela empresa norte-americana OpenAI é o modelo sucessor ao GPT-3.5, o tão popular ChatGPT, conseguiu superar testes que antes eram considerados exclusivamente humanos.

Quanto à relação entre o uso de IA e o desenvolvimento da inteligência humana, não vejo uma relação inversamente proporcional direta. Acredito que existe um contexto complexo que envolve escola, sociedade e as tecnologias que permeiam e, no meu entendimento, integram ambos. Não podemos separar esses elementos; eles estão interligados. A inteligência artificial generativa traz novos desafios para a educação, especialmente em relação aos métodos de avaliação e nos relembra da necessidade de adotarmos pedagogias que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico nos

alunos. Com tecnologias que geram textos e imagens capazes de confundir—quando nos perguntamos "Quem escreveu isso?" ou "Este texto está melhor do que o meu?"—é fundamental reforçar o questionar e analisar criticamente.

Se os processos avaliativos, especialmente no Ensino Médio e nos exames de ingresso às universidades, focam predominantemente em conteúdos específicos, os professores podem se ver limitados pelo tempo e pela necessidade de cumprir currículos extensos, não conseguindo trabalhar certas habilidades em profundidade.

O crucial é a forma como adotamos essa tecnologia. Por exemplo, podemos utilizar ferramentas analógicas, como papel e lápis, para criar mapas mentais colaborativos com os alunos, ou empregar quadros interativos e aplicativos digitais para o mesmo fim. Embora seja possível atingir objetivos semelhantes com diferentes tipos de tecnologia, o envolvimento e a identificação dos alunos tendem a ser maiores quando utilizamos recursos digitais que refletem o mundo em que vivem hoje.

Portanto, não acredito em uma relação direta entre o aumento do uso de IA e uma diminuição no desenvolvimento da inteligência humana. Não podemos ignorar que os alunos estão imersos em tecnologias digitais—usam smartphones para checar informações, acessar redes sociais e se comunicar. Integrar essas tecnologias ao ambiente educacional, de forma responsável, pode aumentar o interesse e o envolvimento ou como se diz no contexto das redes sociais, o engajamento deles. Não se trata de utilizar smartphones ou telas o tempo todo, mas sim de encontrar um equilíbrio e implementar práticas pedagógicas que não sejam divergentes da realidade que os alunos vivenciam fora da sala de aula.

Compreendo as plataformas com inteligência artificial como tecnologias que, quando usadas de forma crítica e consciente, podem complementar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, sem necessariamente impactar negativamente o desenvolvimento da inteligência humana.

ENTREVISTADORES: Levando em conta a sua presença no Grupo de estudos e pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA/CNPq) e do Centro Internacional de Pesquisa em Inteligência Artificial [AI Worldwide: Education, Language and Society]. Dentro desses grupos, há discussões sobre como o uso da inteligência artificial em contextos educacionais pode impactar o desempenho dos estudantes? Você acredita que esse uso compromete o aprendizado?

ALLESSANDRA: Sim, em nosso grupo de pesquisa, investigamos e refletimos acerca dessas temáticas. Acredito que o uso da inteligência artificial, quando planejado de forma criteriosa e alinhado aos objetivos educacionais, pode impulsionar o aprendizado dos estudantes. Em vez de utilizar a tecnologia com foco nela como ferramenta de inovação, é fundamental manter o foco nos propósitos educacionais, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem.

É relevante investir em formação continuada para os professores, garantindo ainda que eles tenham as condições estruturais adequadas para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. Além disso, é importante envolver os alunos nas discussões sobre o uso ético e positivo das plataformas com inteligência artificial na educação, se eles não aprenderem a utilizar essas tecnologias de forma apropriada dentro da sala de aula, onde mais o farão? A escola é o ambiente ideal para orientar sobre esse aprendizado e evitar a disseminação de usos não éticos. Portanto, dentro desse contexto, não acredito que o uso de tecnologias de IA comprometa o aprendizado; pelo contrário, quando bem implementado e contextualizado, ele pode enriquecê-lo. Atualmente é assim que percebo essa discussão.

ENTREVISTADORES: Em sua visão, quais os principais desafios éticos relacionados ao uso de tecnologias na educação, especialmente em relação à privacidade dos alunos? Como as instituições devem abordar essas questões para garantir a segurança/ética no uso de tecnologias?

ALLESSANDRA: Essa é uma questão crucial que é extremamente complexa de responder. Atualmente, estamos debatendo questões de regulamentação—não apenas pesquisadores, mas também governos, centros de pesquisa na Europa, instituições de ensino no Brasil e em outros países—sobre como regular essas plataformas e empresas que detêm nossos dados. Muitas vezes, nós mesmos autorizamos o uso de nossos dados ao aceitarmos termos e condições, e realmente sem ler detalhadamente esses contratos e acordos, e aqui também me incluo. Hoje em dia, é sabido que os dados são, de certa forma, o "petróleo" da era digital; são uma forma de riqueza. Quanto mais dados uma empresa possui, mais ela pode treinar máquinas e obter informações valiosas.

Dependendo do país, há um controle mais ou menos visível sobre esses dados e sua utilização, e aqui cito o caso de países como a China. Eu assisti a um vídeo que mostra como a China tem utilizado tecnologias para monitorar o nível de atenção dos alunos,

inclusive crianças do Ensino Fundamental. Essas crianças usam, em sala de aula, dispositivos tecnológicos colocados ao redor de suas cabeças. Durante toda a aula, o professor tem acesso em tempo real a essas informações por meio de um visor. Além disso, os dados são enviados diretamente aos pais. Em entrevistas com algumas dessas crianças, elas relataram que, ao chegarem em casa, os pais já comentavam sobre seu desempenho na escola. Muitas expressaram sentir níveis de estresse devido a essa vigilância constante, mesmo tendo entre 8 e 10 anos de idade. Cada pequena distração era automaticamente registrada e transformada em gráficos que permitiam ao professor identificar imediatamente qualquer “falta de atenção”. Essa situação levanta sérias preocupações éticas sobre privacidade e o impacto psicológico dessa monitorização intensa. O uso de tecnologias tão invasivas em um ambiente educacional pode afetar o bem-estar emocional dos alunos. Portanto, é crucial que instituições educacionais abordem essas questões com responsabilidade, estabelecendo limites claros e garantindo que o uso de tecnologias não comprometa a segurança e a ética no processo de aprendizagem.

Na educação, os desafios éticos relacionados ao uso de tecnologias são significativos, especialmente no que diz respeito à privacidade dos alunos. As instituições precisam abordar essas questões de forma responsável, garantindo que haja políticas claras de proteção de dados e privacidade. É fundamental que as escolas e universidades implementem medidas de segurança cibernética, eduquem alunos e funcionários sobre a importância da privacidade e sejam transparentes sobre como os dados são coletados e utilizados. Além disso, é essencial promover discussões sobre ética no contexto do digital, tanto entre educadores quanto entre alunos, para que todos possamos refletir sobre os riscos e as responsabilidades envolvidos no uso de tecnologias na educação. As instituições deveriam estabelecer diretrizes éticas para o uso de plataformas de IA generativa, por exemplo, garantindo que o aprendizado seja enriquecido sem comprometer a segurança e a privacidade dos estudantes.

ENTREVISTADORES: Ao integrar grupos de pesquisa tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, como você vê as diferenças e semelhanças na abordagem do ensino de línguas e na formação de professores entre esses dois contextos?

ALLESSANDRA: Atualmente, não integro mais o grupo de pesquisa Multilingual Learners liderado pela Profa. Dra. Luciana de Oliveira, na VCU/EUA. Participei nos 9

meses do meu doutorado sanduíche (PDSE), como bolsista CAPES. Durante o período em que participei dos dois grupos simultaneamente, pude observar algumas diferenças e semelhanças entre as abordagens de ensino de línguas e formação de professores nos dois países.

Nos Estados Unidos, eles trabalham com alunos que são multilíngues. Há um movimento, do qual a Profa. Luciana faz parte, que busca desenvolver nos estudantes estratégias para aprender a linguagem acadêmica utilizando a linguagem que eles já possuem, inclusive tendo como base o uso de sua língua materna. Isso é interessante porque, mesmo estando em um país de língua inglesa, eles permitem e encorajam que as crianças usem sua própria língua como suporte no processo de aprendizagem. Durante as reuniões e momentos de estudo e escrita colaborativa com integrantes do grupo de pesquisa Multilingual Learners, aprendi sobre a WIDA (World-Class Instructional Design and Assessment), que desempenha um papel crucial na promoção da equidade educacional nos Estados Unidos, fornecendo suporte abrangente tanto para alunos quanto para educadores. Ao comparar com o contexto brasileiro, o WIDA pode ser visto, de maneira simplificada, como equivalente à nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de oferecer diretrizes e padrões educacionais. No entanto, o WIDA é especificamente focado em apoiar alunos que estão aprendendo inglês como segunda língua, reconhecendo a importância da língua materna desses estudantes como um recurso no processo de aprendizagem. O foco não é necessariamente no vocabulário, mas em gêneros e em estratégias que gradualmente ajudam os alunos a desenvolver suas habilidades de escrita. No Brasil, percebo que temos uma preocupação maior com a leitura e a interpretação, conforme estabelecido nos documentos oficiais que regem o ensino de línguas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a própria BNCC. A BNCC estabelece que o ensino deve contemplar as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, visando à comunicação efetiva em situações reais de uso da língua. Destaca a importância de trabalhar com diversos gêneros textuais e práticas de linguagem, promovendo a reflexão crítica sobre a língua e a cultura. Em muitos cenários, na prática, observamos que há um enfoque maior na leitura e interpretação de textos escritos, muitas vezes em função das exigências dos exames nacionais, como o ENEM, que priorizam essas habilidades. As aulas nem sempre são ministradas em inglês, e isso depende muito do professor, ou melhor, do contexto em que ele trabalha, já que não é uma exigência como mencionei. Na minha experiência, muitos professores que trabalharam por muito tempo em instituições de ensino de línguas, especialmente aqueles que utilizam a abordagem

comunicativa, tendem a inserir habilidades auditivas e de comunicação oral em suas aulas. No entanto, isso nem sempre está explicitamente enfatizado nos documentos oficiais ou na prática das escolas públicas e particulares. Na última década, devido ao movimento das escolas bilíngues ou, mais comumente, dos programas ditos bilíngues, as mudanças nos cenários do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil são presentes e contínuas modificando fortemente as aulas e como as instituições de ensino, particularmente escolas privadas, oferta esse ensino compartilhando a responsabilidade de ensino com outras instituições privadas.

No contexto do ensino público no Brasil, diante do que conheço atualmente, o ensino de inglês, seguindo as orientações da BNCC e outros documentos oficiais, busca desenvolver competências amplas, incluindo escuta, fala, leitura e escrita, mas, na prática, o enfoque frequentemente está na leitura e interpretação, e a prática oral depende muito do contexto e da iniciativa do professor.

ENTREVISTADORES: Em sua opinião, como o ensino de línguas pode se beneficiar da interculturalidade promovida pelas tecnologias digitais?

ALLESSANDRA: Acredito que o ensino de línguas pode se beneficiar enormemente da interculturalidade promovida pelas tecnologias digitais. Essas tecnologias, e aqui exemplifico plataformas de redes sociais, facilitam a comunicação entre pessoas que não são falantes nativos de um determinado idioma, mas que estão aprendendo e desejam se desenvolver nas habilidades comunicativas, de escrita, leitura e interpretação.

As tecnologias digitais permitem que aprendizes interajam em contextos culturais diversos, algo que muitas vezes não é possível captar completamente em um livro didático. Embora os livros possam apresentar aspectos culturais e sociais diversos, eles não conseguem abranger a ampla variedade de contextos reais em que a língua é usada. As línguas são dinâmicas e à medida que as pessoas se comunicam por meio delas, há transformações. Sem dúvida, há grandes benefícios em integrar a interculturalidade por meio das tecnologias digitais no ensino de línguas. Incorporar tecnologias digitais enriquece o aprendizado, proporcionando experiências autênticas e contextualizadas que refletem a natureza viva e mutável das línguas.

ENTREVISTADORES: Como você acredita que suas pesquisas/publicações impactam o cotidiano dos professores e o fazer pedagógico? Qual o seu

principal objetivo ao discutir temas tão atuais como as tecnologias digitais na educação?

ALLESSANDRA: Acredito que não apenas minhas pesquisas e publicações, mas também as de meus colegas pesquisadores e também do grupo de pesquisa TECLA (Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada)—do qual faço parte desde o início do meu mestrado em 2018, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Boa Sorte—impactam significativamente o cotidiano dos professores e o fazer pedagógico. Se nós, profissionais da educação—professores de línguas, educadores e pesquisadores—não refletirmos sobre temas como a inteligência artificial generativa e seu impacto na educação, ou não continuarmos discutindo esses assuntos, especialmente com a tecnologia em evidência atualmente, ficaremos sempre à mercê de utilizar esses recursos sem uma análise crítica sobre suas aplicações. Entendo ser fundamental examinarmos criticamente como essas tecnologias podem ser integradas e como podemos incentivar os alunos a abordá-las de forma mais reflexiva. Por exemplo, a escrita—minha área de pesquisa no doutorado—é uma habilidade desafiadora para qualquer pessoa, seja pesquisador, estudante da Educação Básica ou do Ensino Superior. A escrita não é algo natural; o processo de escrever é inerentemente desafiador e provoca sentimentos de ansiedade, como comprovado por pesquisadores como Casanave. A escrita é um processo que afeta questões emocionais, no qual pode ocorrer bloqueios, “writer’s block”—quando nos deparamos com a página em branco e não conseguimos produzir. Trazer essa discussão para a educação é essencial. Na verdade, os nossos alunos naturalmente trazem para a sala de aula. Muitas vezes, não é o professor que apresenta uma nova tecnologia, mas sim os alunos que a incorporam em seu cotidiano escolar.

Pensar em publicações e pesquisas é refletir sobre essas questões, realizar leituras, promover discussões entre os pares e também com os alunos que estão utilizando as tecnologias. Meu principal objetivo ao discutir temas tão atuais como as tecnologias digitais na educação é contribuir para que professores e educadores compreendam melhor esses recursos e possam incorporá-los de maneira crítica e eficaz em suas práticas pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de forma consciente, crítica e efetiva.



arria

RELATO DE EXPERIÊNCIA

ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO, O COMPONENTE CULTURAL E A DIMENSÃO DIGITAL EM AULAS DE ESPANHOL: VIVÊNCIAS EM UM ESTÁGIO DE LÍNGUA ESPANHOLA (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Lara Beatriz Marques Batista dos Santos¹

Jozefh Fernando Soares Queiroz²

¹ Graduanda em Letras Espanhol na Universidade Federal de Alagoas. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-2975-6720>

² Professor do curso de Letras Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-5764-5868>

Resumo: o relato de experiência em questão foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado 4 do curso de Letras Espanhol EaD da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, no semestre letivo de 2023.2. As discussões desenvolvidas no decorrer das aulas ministradas da disciplina, em diálogo com as práticas realizadas em sala de aula, nortearam a composição de um relato que culminou na reflexão de temáticas como a seleção e elaboração de materiais didáticos, a competência sociocultural e a dimensão digital das aulas de espanhol. Para isto, recorreu-se ao aporte teórico de Muñoz-Basols e Gironzetti (2019), Guillén Díaz (2004) e Herrera Jiménez (2019). Por meio do diálogo entre o aporte teórico trazido na disciplina e as práticas realizadas no decorrer do estágio, foi possível lançar novos olhares sobre estas temáticas e questões, frequentemente presentes na sala de aula de língua espanhola, consolidando e reestruturando a formação docente para a aquisição de novos sentidos e práticas.

Palavras-chave: Estágio de língua espanhola. Seleção de material didático. Competência sociocultural. Dimensão digital.

ADAPTACIÓN Y CREACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO, EL COMPONENTE CULTURAL Y LA DIMENSIÓN DIGITAL DEL AULA DE ESPAÑOL: VIVENCIAS EN UNA PASANTÍA DE LENGUA ESPAÑOLA (RELATO DE EXPERIENCIA)

Resumen: el relato de experiencia presentado a continuación se desarrolló en el transcurso del tiempo en que se impartió la asignatura Pasantía Supervisada 4, presente en la carrera de Letras Español (modalidad a la distancia) de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas, durante el semestre 2023.2. Las reflexiones que tuvieron lugar a lo largo de las clases de la asignatura, en diálogo con las prácticas realizadas en las clases de español, orientaron a la elaboración de un relato que resulta en la reflexión acerca de temáticas tales como la selección y elaboración de materiales didácticos, la competencia sociocultural y la dimensión digital del aula de español. Con tal de alcanzar los objetivos deseados, se buscaron aportaciones teóricas tales como las de Muñoz-Basols y Gironzetti (2019), Guillén Díaz (2004) y Herrera Jiménez (2019). A través del diálogo entre estas aportaciones y las prácticas desarrolladas a lo largo de la pasantía, pudo lanzarse nuevas miradas sobre estas temáticas y cuestiones, a menudo presentes en el aula de español, lo que permitió consolidar y reestructurar la formación docente hacia la adquisición de nuevos sentidos y prácticas.

Palabras clave: Pasantía de lengua española. Selección de material didáctico. Competencia sociocultural. Dimensión digital.

1. Introdução

Participar do estágio supervisionado é um marco na jornada de qualquer futuro professor. É o momento em que a teoria ganha vida na prática, e cada desafio da sala de aula se torna uma oportunidade real de aprendizado. Mais do que um requisito acadêmico, essa vivência nos permite desenvolver habilidades fundamentais, como a gestão da turma, a adaptação de materiais didáticos e a conexão com estudantes de diferentes perfis. Como destaca Tardif (2002, p. 36), “o saber do professor é um saber plural, composto de diversos saberes oriundos de fontes distintas”, o que reforça a importância de articular os conhecimentos acadêmicos com a prática cotidiana do estágio.

Além disso, o estágio nos coloca frente a frente com a realidade do ambiente escolar, ajudando a enxergar de forma mais profunda os desafios e as demandas do dia a dia, tornando nossa formação mais sólida e reflexiva. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que “o estágio supervisionado constitui-se em um espaço privilegiado para a construção da identidade docente, na medida em que permite a problematização da realidade escolar”.

Este relato busca compartilhar as experiências vividas durante o estágio supervisionado de Língua Espanhola 3, realizado no Instituto Federal de Alagoas - Ifal (Campus Maceió), entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. A experiência se deu com duas turmas do terceiro ano do ensino médio técnico, nos cursos de Eletrotécnica e Edificações, no período da manhã, sob a supervisão da professora Elaine Sgarbi³. Seu suporte e orientação foram importantes em cada etapa do processo, desde a elaboração até a aplicação das atividades pedagógicas.

No Ifal, os estudantes têm contato com o inglês nos dois primeiros anos e só começam a aprender espanhol no terceiro. A equipe docente responsável pela disciplina é composta por cinco professores e não há um livro didático específico para o ensino do idioma, o que faz com que todo o material utilizado em sala de aula seja elaborado/adaptado pelos próprios professores, garantindo que o conteúdo atenda às necessidades específicas dos alunos dentro do contexto técnico da instituição.

Diante desse cenário, nós, estagiárias, em colaboração com a professora supervisora, tivemos a oportunidade de participar ativamente da produção dos materiais didáticos utilizados em aula. Esse processo foi um dos pontos mais marcantes do estágio, pois nos

³ O nome da professora foi utilizado com o consentimento prévio da referida profissional, autorizando sua identificação neste artigo.

permitiu experimentar, testar abordagens e pensar em estratégias para tornar o aprendizado mais significativo. O trabalho em equipe foi essencial para que tudo desse certo, e cada atividade planejada passou por análises e ajustes para garantir que estivesse alinhada às necessidades dos alunos.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo descrever as etapas de planejamento, produção e aplicação de materiais didáticos para o ensino de espanhol técnico, refletindo sobre os desafios enfrentados e os aprendizados construídos nesse processo.

Assim, ao longo deste relato, compartilho não apenas as atividades realizadas e os desafios enfrentados, mas também as reflexões e aprendizados que marcaram essa jornada. O estágio não foi apenas uma experiência profissional; foi uma vivência transformadora que ampliou minha visão sobre o ensino, fortaleceu minhas habilidades e reafirmou minha paixão pela docência.

2. Local de realização do estágio

O Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Maceió, onde realizei meu estágio supervisionado, é muito mais do que uma instituição de ensino público. Com mais de um século de história, ele tem sido um espaço de transformação, formando cidadãos e profissionais em diversas áreas do conhecimento. Localizado bem no coração de Maceió, o campus vai além de oferecer ensino: é um polo de pesquisa, extensão e inovação, impactando não só Alagoas, mas o Brasil e até mesmo o cenário internacional.

A variedade de cursos disponíveis reflete esse compromisso com a educação. No ensino médio integrado, os estudantes podem optar por formações técnicas em Edificações, Estradas, Informática, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica, Química e até Artesanato (Proeja). Para aqueles que já concluíram o ensino médio, há cursos subsequentes em Mecânica, Segurança do Trabalho, Química e Eletrotécnica. No nível superior, o Ifal oferece licenciaturas em Letras, Matemática, Química, Ciências Biológicas e Física, além de bacharelados e cursos tecnológicos, garantindo uma formação diversificada e de qualidade.

Durante o estágio, percebi como essa estrutura acadêmica influencia diretamente a rotina dos alunos e professores. O Ifal Maceió, situado na Rua Mizaél Domingues, no Centro de Maceió, funciona de segunda a sexta-feira, das 7h às 22h, abrigando um grande fluxo de estudantes, cada um com sua trajetória e desafios. Um aspecto interessante foi a organização do calendário acadêmico: o ano letivo de 2023 teve um começo diferente do habitual, iniciando apenas em 3 de julho e com previsão de

término em maio de 2024. Esse ajuste ainda reflete os impactos da pandemia de Covid-19, que causou atrasos sucessivos nos anos anteriores.

3. Descrição das atividades desenvolvidas e aporte teórico

Nas próximas subseções, será realizada uma análise da inter-relação entre teoria e prática, abordando três pontos fundamentais observados durante o estágio: a seleção e concepção de materiais didáticos, a competência sociocultural e a dimensão digital nas aulas de espanhol. Nesse contexto, serão compartilhadas as experiências vividas no ambiente de estágio, destacando tanto os desafios quanto às conquistas ao aplicar os princípios e conceitos teóricos estudados na disciplina. Além disso, pretende-se realizar uma reflexão crítica, fundamentada nos textos teóricos que integraram a formação simultânea ao estágio, para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas adotadas.

3.1. Seleção e elaboração de materiais didáticos

Muñoz-Basols e Elisa Gironzetti (2019) abordam os passos essenciais do processo de seleção e elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua espanhola como segunda língua (L2). Seu texto oferece fundamentos teóricos sólidos e também aborda aspectos metodológicos relevantes, apresentando modelos de atividades, procedimentos e técnicas de ensino que visam facilitar a aprendizagem dos alunos, tornando-a significativa.

A abordagem da aprendizagem significativa fundamenta-se na premissa de que o conhecimento é internalizado quando a nova informação é relacionada a conceitos ou esquemas prévios existentes na mente do indivíduo. No contexto do estágio, essa perspectiva foi aplicada de maneira prática e tangível, refletindo-se nas atividades realizadas em sala de aula. Por exemplo, durante a aula sobre características físicas, os estudantes foram incentivados a descrever a si mesmos, utilizando como referência tanto o seu próprio eu quanto o conhecimento linguístico adquirido naquele momento. Essa abordagem vai além de meramente apresentar vocabulário e estruturas gramaticais, pois proporciona aos alunos a oportunidade de aplicar o conhecimento de forma significativa em contextos “reais” – pois é controlado por nós, professores, – e pessoais. Ao invés de simplesmente preencher lacunas ou descrever terceiros, os alunos foram desafiados a refletir sobre sua própria identidade e a expressá-la em espanhol. Esta prática não apenas aumenta a relevância e a motivação dos alunos, mas também os capacita com uma habilidade linguística que poderá ser utilizada em situações cotidianas.

Muñoz-Basols e Elisa Gironzetti (2019) abordam o papel do professor como mediador e facilitador da aprendizagem, contrastando com a abordagem tradicional que o concebe como detentor exclusivo e centralizador do conhecimento. Sob essa ótica, o professor assume um papel de auxílio aos estudantes, atuando como facilitador do processo de construção do conhecimento e proporcionando apoio para que os alunos possam efetivamente aprender. Essa abordagem reconhece a importância de levar em consideração o conhecimento prévio e as experiências individuais de cada estudante, buscando estabelecer conexões entre o novo conteúdo e o que já é familiar para eles. Assim, o professor não apenas transmite informações, mas também promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo, onde os alunos são encorajados a explorar, questionar e construir ativamente seu próprio entendimento.

No contexto do estágio, primava-se por uma dinâmica centrada no aluno, que visava promover sua participação ativa e engajamento no processo educativo. Priorizava-se, portanto, a criação de oportunidades para que os alunos não apenas recebessem informações passivamente, mas também produzissem, expressassem verbalmente e desenvolvessem habilidades de pensamento crítico. Além disso, buscava-se estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos apresentados em sala de aula, bem como com sua própria língua materna. Ao adotar essa estratégia, o objetivo era não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver a capacidade dos alunos de refletirem sobre seu próprio aprendizado e construir ativamente seu entendimento do mundo ao seu redor.

Portanto, a seleção e escolha de materiais didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que influenciam diretamente a experiência educacional dos alunos. É essencial considerar uma variedade de fatores, incluindo as características individuais dos alunos, as necessidades da turma, os objetivos de aprendizagem e a abordagem pedagógica do professor. A escolha do material didático pode variar significativamente entre os professores, dependendo de como cada um percebe a língua e opta por abordá-la em sala de aula, refletindo suas crenças e valores pedagógicos.

No entanto, é importante ressaltar que a seleção de materiais deve ser cuidadosamente ponderada, levando em consideração não apenas as preferências individuais do professor, mas também as necessidades e interesses dos alunos. Em alguns casos, os professores podem optar por criar ou adaptar materiais didáticos para atender às necessidades específicas de sua turma e alinhar-se melhor com sua abordagem pedagógica. Em nossa experiência de estágio, tínhamos a liberdade de buscar

e selecionar materiais que consideramos essenciais para o ensino. Contudo, muitas vezes acabamos seguindo a abordagem da professora supervisora, o que pode ter resultado na perda de nossa própria identidade como professores em formação. Isso ressalta a importância de encontrar um equilíbrio entre seguir orientações e preservar a própria voz pedagógica, garantindo que os materiais selecionados atendam às necessidades dos alunos e reflitam a visão de ensino do professor.

3.2. A competência sociocultural

A relação entre língua e cultura é intrínseca e indissociável, refletindo a interdependência entre as práticas linguísticas e os contextos socioculturais em que são utilizadas. Como apontam Byram e Morgan (1994), “o ensino de línguas não pode ser separado do ensino de cultura, uma vez que toda comunicação está impregnada de valores culturais”. No entanto, é importante destacar que, muitas vezes, há uma concepção equivocada de que cultura se refere apenas a manifestações artísticas, intelectuais ou históricas consideradas nobres ou eruditas.

Contudo, a cultura engloba também aspectos cotidianos, valores, crenças, costumes e práticas de grupos sociais diversos, refletindo uma diversidade ampla e dinâmica de experiências humanas. Segundo Kramsch (1998), “a cultura é o que dá sentido à linguagem e à comunicação”, sendo fundamental no processo de construção do significado nas interações. Por isso, é fundamental para os educadores o desenvolvimento da competência sociocultural, pois lhes permite promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e sensível à diversidade, reconhecendo e valorizando as diferentes origens culturais, sociais e linguísticas dos alunos.

Aplicando a competência sociocultural em sala de aula, os professores garantem que o ensino seja relevante, significativo e acessível aos alunos, independentemente de sua origem ou contexto socioeconômico. Isso envolve reconhecer e respeitar as diversas experiências e perspectivas dos estudantes, incorporando elementos culturais em atividades de ensino, e adaptando as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada grupo. Essa perspectiva está em consonância com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001), que afirma ser essencial “integrar aspectos culturais para desenvolver a competência comunicativa intercultural” dos aprendizes.

Enquanto professores em formação, é importante estudarmos o tema porque nos prepara para enfrentar os desafios reais encontrados na prática docente. A leitura e reflexão sobre competência sociocultural nos ajudam a desenvolver uma consciência

crítica sobre questões de diversidade, equidade e inclusão, capacitando-nos a criar ambientes de aprendizagem acolhedores e enriquecedores para todos os alunos. Além disso, nos ajuda a entender a importância da autoavaliação contínua e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

De acordo com Guillén Díaz (2004), abordar os conteúdos culturais no ensino de línguas envolve considerar as competências gerais individuais que sustentam a capacidade de comunicação, além das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, que são mobilizadas de forma integrada no uso e aprendizado da língua espanhola. A autora enfatiza a importância de abordar os conteúdos culturais no ensino de línguas, destacando que essa abordagem vai além do ensino puramente linguístico, ressaltando que é essencial considerar as competências gerais individuais que sustentam a capacidade de comunicação, juntamente com as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Isso significa que o aprendizado de uma língua adicional⁴ não se limita apenas ao domínio gramatical e vocabular, mas também envolve compreender e internalizar aspectos culturais, sociais e contextuais relacionados à língua. Ao integrar essas competências de forma holística, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda e autêntica da língua espanhola, capacitando-os não apenas a se comunicar efetivamente, mas também a interagir de maneira significativa e adequada em diferentes contextos culturais.

No contexto do estágio, emergiu uma certa complexidade na abordagem conjunta da língua e cultura, constituindo-se um desafio. Embora contássemos com o apoio da professora supervisora, que nos orientava e destacava aspectos da dimensão cultural que, por vezes, nos escapavam, identificávamos uma percepção restrita e equivocada acerca da inter-relação entre língua e cultura. A compreensão da cultura muitas vezes se apresentava de forma implícita, dificultando a apreensão plena de sua relevância e incorporação efetiva em sala de aula. Progressivamente, por meio da análise dos textos da disciplina de estágio, das reflexões proporcionadas por nossas interações com a supervisora e do próprio engajamento prático, aliados aos conhecimentos advindos de outras disciplinas da graduação, conseguimos ampliar nossa compreensão e sensibilidade

⁴ Segundo Ramos (2021), o conceito de *língua adicional* é um termo guarda-chuva que se propõe mais neutro e inclusivo, englobando qualquer língua aprendida após a primeira, independentemente da ordem (L2, L3 etc.) ou do contexto (língua de herança, de acolhimento, estrangeira etc.). A noção busca evitar hierarquias entre línguas, reconhecendo a diversidade de experiências linguísticas e culturais dos falantes, e valorizando a convivência entre sistemas linguísticos em contextos multilíngues, com respeito às identidades dos aprendizes.

em relação a essa questão. Kramsch (1993) nos lembra que “o professor de línguas deve agir como mediador cultural, ajudando os alunos a interpretar e negociar significados entre culturas diferentes” — uma função que fomos aprendendo a assumir ao longo do estágio.

Em suma, a competência sociocultural desempenha um papel fundamental no contexto educacional, particularmente em sala de aula. Ao reconhecer a interconexão entre língua e cultura, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos, onde os alunos não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também adquirem uma compreensão mais profunda e sensível das nuances culturais que permeiam a comunicação. Ao integrar a competência sociocultural no ensino de línguas, os educadores capacitam os alunos a se tornarem comunicadores mais eficazes e culturalmente conscientes, preparando-os para interagir de forma mais significativa em um mundo diversificado e globalizado.

3.3. A dimensão digital da aula de espanhol

No cenário atual da educação, marcado pela crescente presença das tecnologias digitais, é indispensável refletir sobre o papel dessas ferramentas no ensino de línguas. Como destacam Warschauer e Meskill (2000), as tecnologias digitais podem não apenas mediar a aprendizagem, mas também transformá-la, promovendo maior interação, autonomia e acesso a múltiplos discursos autênticos.

Herrera Jiménez (2019) apresenta uma abordagem abrangente sobre o papel da tecnologia no contexto da sala de aula, discutindo como os meios digitais se tornaram uma ferramenta indispensável para os educadores, acompanhando-os em seu trabalho pedagógico. Destaca-se ainda a importância de uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos professores em relação ao uso da tecnologia, considerando seu impacto no ambiente de aprendizagem.

O autor ressalta a necessidade de os docentes fazerem escolhas criteriosas sobre quais recursos tecnológicos incorporar em suas práticas pedagógicas, considerando aspectos positivos e negativos. Evidencia-se que, embora a tecnologia possa oferecer inúmeras vantagens, como tornar as aulas mais dinâmicas e permitir o uso de produções reais de fala e comunicação, também apresenta desafios e limitações que requerem uma abordagem cuidadosa.

Autores como Lévy (1999) e Kenski (2012) reforçam que o uso pedagógico das tecnologias vai além da instrumentalização: trata-se de construir novos modos de ensinar e aprender, incorporando linguagens, mídias e práticas culturais que já fazem

parte do cotidiano dos estudantes. Esse uso em sala de aula tem revolucionado a forma como os professores abordam o ensino de diferentes gêneros textuais. A integração desses recursos permite uma variedade de abordagens pedagógicas que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa. Por meio da tecnologia, os professores podem explorar uma ampla gama de gêneros textuais, desde textos narrativos e informativos até poesia e argumentação. Ferramentas digitais, como aplicativos, softwares educacionais e plataformas on-line oferecem acesso a uma vasta quantidade de material em diversos formatos, proporcionando aos alunos uma experiência mais rica e diversificada de leitura e compreensão de diferentes gêneros.

Além disso, a tecnologia oferece a oportunidade de adaptar o ensino de gêneros textuais de acordo com as preferências e necessidades individuais dos alunos. Por exemplo, os estudantes podem ter acesso a textos autênticos em espanhol através da internet, permitindo que explorem uma variedade de conteúdos relevantes e atualizados. Os professores também podem utilizar ferramentas de edição e criação de conteúdo para desenvolver atividades interativas e personalizadas que estimulem o interesse e a participação dos alunos. Outra vantagem é a possibilidade de promover a interação e colaboração entre os alunos. Plataformas de aprendizagem on-line, fóruns de discussão e redes sociais educacionais oferecem oportunidades para os alunos compartilharem suas ideias, debaterem sobre os diferentes gêneros textuais e colaborarem na produção de textos coletivos.

Durante o estágio, as aulas adotaram uma abordagem significativamente tecnológica, evidenciada desde a escolha da plataforma para a elaboração dos materiais didáticos, sendo o Canva preferencialmente selecionado em detrimento do PowerPoint. Esta decisão fundamentou-se na ampla gama de opções mais avançadas oferecidas pela plataforma, que possibilitaram a criação de apresentações visualmente mais atraentes e dinâmicas.

Em cada início de aula, era reservado um momento específico para perguntar aos alunos como eles estavam naquele dia específico, e, para isso, criamos slides dedicados a essa finalidade, eram enriquecidos com recursos visuais, tais como gifs, com a intenção de tornar o processo mais envolvente e interativo. Adicionalmente, muitas atividades foram adaptadas para um formato on-line, substituindo o uso tradicional de papel por formulários eletrônicos e a criação de murais virtuais no Padlet, proporcionando aos alunos a oportunidade de compartilhar e colaborar de maneira digital. Houve, ainda, a utilização do Canva para a produção de trabalhos de colagens, que substituíram a

convencional cartolina, e a incorporação de vídeos e/ou áudios como recursos complementares às aulas. Jogos educacionais também foram empregados como estratégia para reforçar os conceitos aprendidos.

É relevante destacar que a integração de tecnologia nas práticas pedagógicas não foi uma novidade exclusiva do período de estágio, uma vez que a professora supervisora já havia adotado tal abordagem previamente. Sua experiência e orientação foram fundamentais para nossa capacitação nesse aspecto, fornecendo-nos valiosos insights sobre as melhores práticas no uso da tecnologia em contexto educacional.

Como afirma Moran (2015), “a tecnologia por si só não muda a educação, mas permite reinventá-la”. Essa reinvenção exige professores críticos, criativos e dispostos a experimentar novas possibilidades pedagógicas com o suporte das mídias digitais. Sendo assim, a dimensão digital na aula de espanhol representa um aspecto essencial no contexto educacional contemporâneo, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A integração de recursos digitais oferece uma série de vantagens significativas, tanto para os professores quanto para os alunos. Em primeiro lugar, a utilização de tecnologia proporciona acesso a uma ampla variedade de materiais autênticos, enriquecendo o conteúdo das aulas e possibilitando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente. Além disso, a dimensão digital facilita a personalização do ensino, permitindo que os professores adaptem o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Por outro lado, é importante reconhecer que a integração de tecnologia na sala de aula também apresenta desafios e limitações. Um dos principais desafios é a necessidade de os professores estarem constantemente atualizados em relação às novas ferramentas e recursos digitais disponíveis, o que pode exigir um investimento significativo de tempo e esforço na sua capacitação e formação profissional. Ademais, a dependência excessiva de tecnologia pode resultar em distrações e dificuldades de concentração por parte dos alunos, prejudicando o foco e a qualidade do aprendizado.

Apesar desses desafios, a tecnologia continua a desempenhar um papel crucial no ensino de espanhol, oferecendo inúmeras oportunidades para aprimorar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Ao aproveitar os benefícios da tecnologia e superar os desafios associados à sua utilização, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e

inclusivo, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado e globalizado.

Em suma, a dimensão digital na aula de espanhol representa uma ferramenta poderosa que, quando utilizada de forma eficaz e equilibrada, pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer tanto suas vantagens quanto desafios, os educadores podem aproveitar ao máximo o potencial da tecnologia para proporcionar uma experiência educacional mais dinâmica, envolvente e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Ao fazê-lo, estão não apenas preparando os alunos para o mundo digital em constante evolução, mas também promovendo uma compreensão mais profunda e interativa da língua e cultura espanholas.

4. Considerações finais

A vivência em sala de aula revelou-se especialmente desafiadora, com episódios que demandaram uma reflexão profunda sobre minhas práticas pedagógicas e a interação com os alunos. A experiência de ministrar aulas sobre figuras latino-americanas, por exemplo, expôs-me a situações de incompreensão e resistência por parte dos alunos, evidenciando a necessidade de um preparo mais aprofundado para lidar com diferentes perspectivas e sensibilidades culturais. O enfrentamento desses momentos de desestabilização, no entanto, contribuiu para um amadurecimento pessoal e profissional, permitindo-me compreender a importância do diálogo e da empatia no contexto educacional.

Além disso, a dificuldade em manter o controle da turma revelou-se como um desafio constante, que exigiu uma maior assertividade e capacidade de liderança. A colaboração com minha parceira de estágio e o suporte da professora supervisora foram fundamentais para superar esses obstáculos e para a construção de uma relação mais sólida com os alunos.

As leituras realizadas ao longo do estágio desempenharam um papel crucial no desenvolvimento das atividades pedagógicas, proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração e seleção de materiais didáticos. Em um contexto no qual a tecnologia se mostrava uma ferramenta indispensável, o conhecimento adquirido por meio das leituras foi aplicado de maneira eficaz na integração de recursos digitais nas aulas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Diante dessas circunstâncias, este estágio, o último da licenciatura, revelou-se de suma importância para minha trajetória profissional, proporcionando uma oportunidade

valiosa de reflexão sobre o futuro. Durante esse período, adquiri conhecimentos significativos e experimentei um notável crescimento pessoal. No entanto, não posso ignorar as dificuldades enfrentadas, as quais me levaram a questionar minha capacidade e a reavaliar diversos aspectos do meu desempenho em sala de aula.

Como possíveis sugestões para o ensino de espanhol, destaco, primeiramente, ser indispensável considerar diversas estratégias. Uma abordagem que se destaca é a diversificação de materiais, incluindo diferentes recursos, que tornam as aulas mais dinâmicas e envolventes. Também é fundamental incorporar elementos culturais dos países de língua espanhola para promover uma compreensão mais ampla e aprofundada da língua e da cultura. Deve-se também fomentar a participação ativa dos alunos por meio de atividades colaborativas e estimular o uso da língua em situações “reais” de comunicação, assim como solicitar e receber feedback contínuo no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Ademais, a formação continuada do professor, aliada ao acompanhamento pedagógico e à reflexão constante sobre práticas de ensino, contribui para aprimorar ainda mais a qualidade do ensino de espanhol e garantir um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

Referências

BYRAM, Michael; MORGAN, Carol. *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen. *Los contenidos culturales*. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madri: SGEL, 2004.

HERRERA JIMÉNEZ, Francisco José. *La dimensión digital del aula de español*. In: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (org.). *Manual de formación para profesores de ELE*. Madri: SGEL, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

MUÑOZ-BASOLS, Javier; GIRONZETTI, Elisa. *Selección y elaboración de materiales didácticos significativos*. In: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (org.). *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: interfaces na formação de professores*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, A. A. L.. *Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”*. *Revista Brasileira De Linguística Antropológica*, v. 13(01), p. 233–267, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WARSCHAUER, Mark; MESKILL, Carla. *Technology and Second Language Teaching and Learning*. In: VAN PATTEN, Bill (org.). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 303–318.

MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: EXPERIÊNCIAS DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Jonathan dos Santos Tavares¹
Kissya Gabriela Santos de Almeida²

Resumo: o relato de experiência em questão foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado 4 do curso de Letras Espanhol EaD da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, no semestre letivo de 2023.2. As discussões desenvolvidas no decorrer das aulas ministradas da disciplina, em diálogo com as práticas realizadas em sala de aula, nortearam a composição de um relato que culminou na reflexão de temáticas como a seleção e elaboração de materiais didáticos, a competência sociocultural e a dimensão digital das aulas de espanhol. Para isto, recorreu-se ao aporte teórico de Muñoz-Basols e Gironzetti (2019), Guillén Díaz (2004) e Herrera Jiménez (2019). Por meio do diálogo entre o aporte teórico trazido na disciplina e as práticas realizadas no decorrer do estágio, foi possível lançar novos olhares sobre estas temáticas e questões, frequentemente presentes na sala de aula de língua espanhola, consolidando e reestruturando a formação docente para a aquisição de novos sentidos e práticas.

Palavras-chave: Estágio de língua espanhola. Seleção de material didático. Competência sociocultural. Dimensão digital.

¹ Licenciado em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

<https://orcid.org/0009-0009-9465-6548>

² Licenciada em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

<https://orcid.org/0000-0001-8104-2664>

MULTILITERA CIES FOR NATIVE LANGUAGE TEACHING: EXPERIENCES OF A SUPERVISED INTERNSHIP IN PORTUGUESE LANGUAGE (EXPERIENCE REPORT)

Resumen: el relato de experiencia presentado a continuación se desarrolló en el transcurso del tiempo en que se impartió la asignatura Pasantía Supervisada 4, presente en la carrera de Letras Español (modalidad a la distancia) de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas, durante el semestre 2023.2. Las reflexiones que tuvieron lugar a lo largo de las clases de la asignatura, en diálogo con las prácticas realizadas en las clases de español, orientaron a la elaboración de un relato que resulta en la reflexión acerca de temáticas tales como la selección y elaboración de materiales didácticos, la competencia sociocultural y la dimensión digital del aula de español. Con tal de alcanzar los objetivos deseados, se buscaron aportaciones teóricas tales como las de Muñoz-Basols y Gironzetti (2019), Guillén Díaz (2004) y Herrera Jiménez (2019). A través del diálogo entre estas aportaciones y las prácticas desarrolladas a lo largo de la pasantía, pudo lanzarse nuevas miradas sobre estas temáticas y cuestiones, a menudo presentes en el aula de español, lo que permitió consolidar y reestructurar la formación docente hacia la adquisición de nuevos sentidos y prácticas.

Palabras clave: Pasantía de lengua española. Selección de material didáctico. Competencia sociocultural. Dimensión digital.

1. Introdução

O ensino e a escola estão se transformando há tempos. Um de seus fatores está relacionado ao surgimento e à popularização das novas formas de comunicação. Por causa disso, a escola deve ter papel fundamental na abordagem dessas novas maneiras de se comunicar e socializar no mundo, pois, mesmo com a geração de alunos atuais estando inserida nesse contexto tecnológico e moderno, é importante notarmos que essa aproximação com as tecnologias não se adquire naturalmente, isto é, a escola também precisa ser um guia na formação do letramento digital dos novos alunos, especialmente no que tange ao ensino de língua materna.

Dentre os possíveis caminhos a seguir para repensar as práticas pedagógicas voltadas às múltiplas maneiras de se comunicar em sociedade, destacamos a abordagem dos multiletramentos (ROJO, 2012). Essa abordagem potencializa o aprendizado ao estimular a participação ativa dos alunos em um processo dinâmico de múltiplas práticas de linguagem, pautadas no uso crítico e reflexivo do texto, auxiliados pela orientação docente, superando limitações e barreiras do ensino tradicional. Além disso, sua eficácia aumenta quando associada à aprendizagem cooperativa (COCHITO, 2004), que, por meio dos multiletramentos, estrutura alunos em pares ou grupos, estimulando a construção colaborativa do conhecimento.

Segundo Johnson, Johnson e Smith (1991 apud LIMA, 2016), a aprendizagem cooperativa acontece a partir da conexão entre cinco elementos essenciais: interdependência positiva; interação face a face; responsabilidade individual e de grupo; habilidades sociais; e processamento de grupo.

A interdependência positiva é o que diferencia uma simples atividade em grupo de uma atividade cooperativa, pois pressupõe que os alunos compartilham tanto os sucessos quanto os desafios, já que reforça a noção de que o grupo trata-se também de uma unidade, em que todos estão alinhados em busca da resolução de um problema comum.

A interação face a face possibilita o diálogo facilitado entre os estudantes e contribui para uma conexão mais próxima entre os integrantes do grupo. Assim, é importante que a organização da sala seja compatível com a metodologia, de forma que os alunos possam discutir e prestar apoio uns aos outros livremente.

A responsabilidade individual e de grupo é a forma de garantir que cada integrante do grupo trabalhará igualmente em prol da construção do conhecimento coletivo, ou seja, é necessário que o professor ressalte que cada integrante do grupo precisa cooperar de

forma que o trabalho seja realizado de forma igualitária, de modo a impedir que algum aluno trabalhe em excesso para suprir a falta de contribuição de outro integrante.

Habilidades sociais é o componente que busca desenvolver no aluno questões interpessoais e de grupo primordiais para o trabalho cooperativo, como

saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc. É também imprescindível motivar os alunos para usarem essas mesmas competências. Ou seja, os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer. (LOPES E SILVA, 2009, p. 19 apud LIMA, 2016, p. 59).

O processamento de grupo é uma espécie de *feedback* coletivo, é um momento de análise e reflexão sobre o trabalho realizado pela equipe. É uma etapa que visa elucidar para o aluno se o objetivo da atividade foi concluído e por meio de quais ferramentas e habilidades o alcançaram. Para isso, o professor deve assegurar, sempre que possível dentro daquele contexto, um tempo adequado para que os estudantes analisem suas vivências em grupo e apresentem perguntas que fomentem a reflexão sobre a eficácia da equipe.

Logo, percebe-se que a aprendizagem cooperativa busca essencialmente estabelecer a colaboração entre os alunos, pois eles percebem que seu progresso depende também do sucesso dos colegas. Isso os leva a assumir uma co-responsabilidade pelo aprendizado coletivo, aliviando a carga que antes recaía exclusivamente sobre o docente.

Nesse sentido, buscando preencher algumas das lacunas existentes no ensino de línguas, pretendemos dissertar e discutir sobre nossa breve atuação numa escola do município de Maceió³, proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 3 (doravante Estágio), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (doravante UFAL).

O Estágio está inserido na grade curricular obrigatória do curso de licenciatura em Letras da UFAL, sendo ofertado no período letivo de 2022.I. O Estágio proporcionou a nós, licenciandos, o exercício da docência, por meio das atividades de observação e regência, baseado no estudo dos fundamentos teórico-metodológicos e das múltiplas

³ Optamos por preservar o nome da escola e dos alunos devido ao conteúdo sensível a ser apresentado no decorrer do texto.

práticas pedagógicas que orientam o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, sobretudo, em nível Fundamental.

O objetivo da matéria foi (re)construir caminhos possíveis de ensino para que tivéssemos experiências em sala de aula que ampliassem os letramentos pelas práticas sociais de oralidade, escrita e outras linguagens, levando em consideração o trabalho com os textos multimodais, haja vista nossa posterior atuação docente. Em função disso, nós, como professores em formação, fomos estimulados a identificarmos os desafios da Educação Nacional e a conhecermos os aspectos teórico-metodológicos relacionados às propostas pedagógicas de língua materna para o enfrentamento das dificuldades encontradas na docência, planejando e desenvolvendo tarefas estratégicas de leitura, escrita e análise linguístico-semiótica para alunos do Ensino Fundamental II.

Desse modo, na universidade, a partir da mediação da professora Isabel Muniz Lima, abriu-se espaço para socializar uns com os outros as observações e as experiências docentes de sala de aula, construindo, juntos, estratégias de ensino a serem aplicadas nas escolas-alvo, atendendo às demandas educacionais vigentes, com base na aprendizagem cooperativa, nas metodologias ativas e nos multiletramentos. Logo, o Estágio oportunizou e continua oportunizando a conexão entre a universidade e a escola, (re)pensando propostas pedagógicas que abranjam a diversidade textual e cultural da contemporaneidade, atentando-se para a ampliação dos letramentos, com vistas a melhorias na Educação Básica.

Nos tópicos seguintes, descreveremos as condições estruturais e pedagógicas da escola, o período de observação e o momento de regência. Logo após, faremos uma análise dos resultados do trabalho desenvolvido na escola, além das nossas considerações finais.

2. Caracterização da escola

A escola pública em que atuamos na disciplina de Estágio está localizada no Barro Duro, bairro da parte alta de Maceió-AL. A instituição atende diversas crianças, adolescentes e adultos, residentes nas imediações do bairro, contemplando a Educação infantil, o Ensino Fundamental II e o Ensino de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), nos turnos diurno e noturno. As nossas turmas-alvo de observação e regência corresponderam aos oitavos anos A, B e C de Língua Portuguesa, no turno vespertino.

Durante as visitas, foi possível notar que, na infraestrutura da escola, há salas quentes com aproximadamente 40 alunos. As salas de aula possuem um tamanho médio, porém uma superlotação de estudantes, com acústica desfavorável, além de má ventilação, de

forma que os alunos que se encontram mais ao fundo do ambiente possuem dificuldade em ouvir o que a professora fala, levando, assim, a repetições que atrasam bastante as aulas. A instituição também conta com laboratório de ciências e de informática; quadra de educação física ao lado de algumas salas, causando barulho durante as aulas; sala de leitura (sem bibliotecário no momento, funcionamento em consulta) com tamanho razoável e com poucos assentos, abrangendo livros clássicos e contemporâneos, quadrinhos, livros voltados para a formação do professor, dicionários, etc.

No que diz respeito ao projeto pedagógico da escola, foi solicitada a proposta do ensino de Língua Portuguesa/Literatura, porém, não houve retorno do documento. Apenas nos informaram que o documento está desatualizado. Mesmo assim, as observações feitas ao longo das aulas da professora de Português já ofereceram dados importantes a serem analisados. No período de observação, pôde-se perceber que a docente trabalha o ensino de língua materna como um processo, no qual leva seus alunos à sala de leitura, permitindo que escolham a obra literária que desejam ler, apoiados em seus gostos pessoais, para, depois, comentá-la em atividades de escrita, registrando sua experiência de leitura, bem como práticas de oralidade, discutindo seu conteúdo com os colegas.

Quando não os leva à sala de leitura, os leva ao laboratório de informática, a fim de trabalhar com a Literatura e a Língua Portuguesa em uma perspectiva multimodal, nunca deixando de abordar assuntos de natureza gramatical e linguística dentro da proposta de leitura e escrita. Parte dos alunos se interessa pela proposta, enquanto outra se desanima. Em meio a isso, a dispersão dos estudantes desvia o foco, por muitas vezes, da leitura e compromete a qualidade da aula. Logo, atrair a atenção e despertar o interesse dos alunos para desfrutar do momento da leitura é o desafio instaurado em sala de aula.

No tópico seguinte, explicaremos os fundamentos teóricos que guiaram nossa prática nesse período de trabalho e que foram necessários para repensar o lugar do professor e do aluno em sala de aula. Nele, veremos que a priori foi preciso adotar um olhar cauteloso (ANDRÉ, 2013) para conhecer o ambiente escolar e o contexto no qual os estudantes estão inseridos, entendendo-os como sujeitos diversos em um espaço multicultural (COCHITO, 2004). A posteriori, atendendo à diversidade identitária dos alunos, optamos por trabalhar, então, com a proposta dos multiletramentos (ROJO, 2012) e da aprendizagem cooperativa (LIMA, 2016), a julgar pela importância de dar espaço em sala de aula às práticas contemporâneas de letramento e à co-responsabilidade de aprendizagem em grupo.

3. Fundamentos teóricos

O diálogo entre a escola e a universidade, possibilitado pelo Estágio, foi de suma importância para a nossa formação docente, uma vez que nos concedeu espaço para sermos mediadores do conhecimento em sala de aula. Ao articular teoria e prática, especificamente no tocante ao ensino e aprendizagem de língua materna, demos importância para as reais demandas da Educação Básica, que requerem do professor metodologias de ensino renovadas, reflexos de uma sociedade em contínua transformação, abrangendo a diversidade textual e cultural da contemporaneidade, uma vez que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 66).

Nesse contexto, é inegável que as múltiplas linguagens e semioses integram a sociedade contemporânea e contribuem para a construção identitária dos sujeitos, devendo, portanto, estar associadas ao ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento do plano de Estágio, levamos em consideração que a língua é uma “[...] realidade intrinsecamente heterogênea” (FARACO, 2008, p.33) e é mediante ela que os indivíduos participam ativamente da sociedade na qual estão inseridos. A principal preocupação de nossas estratégias de trabalho foi garantir o protagonismo do jovem nas práticas escolares, levando em conta suas múltiplas relações culturais e sociais.

Em nossas propostas pedagógicas, valem do tempo de observação das aulas de Língua Portuguesa a fim de analisar cuidadosamente o ambiente escolar em que as turmas-alvo estão introduzidas. O que procurávamos estava claro: como se dá o processo de ensino e aprendizagem de língua materna para jovens de oitavo ano da escola-alvo e como esses estudantes se relacionam com as atividades sugeridas pela professora, tendo em conta sua história pessoal e social, na medida que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2013, p. 34).

Olhar atentamente para a realidade da turma, anterior ao momento da regência, era nossa prioridade. Tínhamos ciência de que cada aluno é um sujeito diverso do outro e, por isso, deveríamos conhecê-los para podermos criar estratégias de ensino que pudessem alcançar e estimular; pelo menos boa parte deles, a se envolverem nas atividades, dado que: “Um olhar sobre as diferentes culturas e sociedades [...] mostra como a abertura e a permeabilidade são condições indispensáveis à evolução [...]” (COCHITO, 2004, p. 11). Logo, compreender a dinâmica de sala de aula, bem como entender a realidade dos indivíduos introduzidos nesse espaço, era imprescindível para o desenvolvimento de propostas pedagógicas adaptadas ao contexto da diversidade cultural dos estudantes.

Seguindo essa lógica, ao elaborarmos o plano de atividades de regência do Estágio, pretendíamos que os alunos comunicassem uns aos outros sua própria identidade, mediante o uso da língua materna. Para tanto, verificamos a necessidade de compor tarefas dinâmicas de Língua Portuguesa que contemplassem o movimento do local para o global, isto é, começassem pela(s) realidade(s) dos alunos para depois alcançar o coletivo. Dessa forma, adotamos a abordagem dos Multiletramentos, conceito de pedagogia criado pelo Grupo de Nova Londres, em razão de nos possibilitar enfrentar a problemática do exercício da leitura e da escrita a partir das novas práticas de letramento decorrentes das TICS (Tecnologia de informação e conexão), abraçando a diversidade textual e cultural da sociedade em seu processo de construção:

[...] o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Utilizamos, assim, a tecnologia a nosso favor, visto que boa parte dos estudantes tem acesso às mídias digitais, produzindo conteúdos e sentidos por meio delas. O propósito era de que os discentes desfrutassem da multimodalidade para expressar pensamentos e sentimentos em atividades dedicadas à manifestação da pluralidade de ideias, empregando diferentes recursos de linguagem para alcançar êxito no seu processo de elaboração. Fazendo uso da criatividade para construir conhecimentos em Língua Portuguesa, os alunos poderiam ser protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, mediante a dinâmica em grupo na sala de aula.

Nesse viés, orientamos-nos pela metodologia de aprendizagem cooperativa, com a qual podemos entender que os processos de construção de conhecimento em grupo são dependentes da contribuição individual de cada sujeito, como explicita Lima:

Na aprendizagem cooperativa, os alunos passam a ter consciência de que o sucesso deles é o sucesso dos colegas e do professor; dessa forma, sentem-se co-responsáveis pela aprendizagem de todos, o que descentraliza a obrigação, tradicionalmente dada ao professor, de responder pelo aprendizado dos discentes. (LIMA, 2016, p. 57).

A divisão de tarefas das equipes foi elemento mister no planejamento para produção das atividades, haja vista que os discentes apresentaram habilidades e potencialidades diferentes uns dos outros, as quais poderiam ser usadas em prol das etapas de execução dos textos multimodais. Embora não tenhamos seguido à risca o que a abordagem cooperativa preconiza, desfrutamos daquilo que era possível no espaço de tempo que tínhamos: a construção individual e coletiva das atividades, trazendo as múltiplas identidades dos sujeitos em seu encadeamento. Somamos, portanto, a diversidade cultural e social dos alunos às práticas contemporâneas de letramento, em um pacto de aprendizagem colaborativa.

Para cumprir com nossa proposta, escolhemos trabalhar as etapas das atividades em uma sequência didática, sendo essa um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96), de modo que dessem “[...] acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Assim, escolhemos trabalhar com os alunos o gênero textual legenda, a partir do qual os alunos poderiam desenvolver habilidades de escrita e se expressar por meio da linguagem verbal e não verbal, com vistas à construção de cartazes de fotografias dos bairros dos alunos.

Na sequência, dissertaremos detalhadamente sobre todo o processo de observação e regência na escola, seguindo um plano de sequência didática desenvolvida por nós ao longo do percurso, a qual cumpriu com os passos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a realização da série de atividades: apresentação aos alunos do projeto a ser construído; avaliação das capacidades dos alunos já adquiridas sobre o gênero textual; aplicação dos exercícios sistemáticos relacionados ao gênero; e produção final.

4. Diário de campo

4.1. Reconhecimento do espaço escolar e sondagem do contexto dos alunos

O período de observação foi um momento super proveitoso, pois, mais uma vez, pudemos nos aproximar um pouco mais dos alunos e da professora de Língua Portuguesa, com os quais já tínhamos iniciado um trabalho durante o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no primeiro semestre de 2022. Nosso trabalho de observação foi feito em três turmas e durou quatro dias, sendo que, a cada dia, observamos duas aulas na turma A, duas na turma B e uma na turma C.

A cada dia de observação, pudemos notar alguns acontecimentos interessantes. No primeiro dia, dado momento da aula, a professora entrou em uma conversa reflexiva com os alunos sobre gravidez na adolescência, questionando-os se algum deles conheciam alguém que tinha passado por uma situação de gravidez precoce. De prontidão, vários deles se pronunciaram para comentar suas histórias. A partir desse primeiro dado, já percebemos que a turma se encontra dentro um contexto bem peculiar de vida e que isso jamais pode ser deixado de lado, pois essas experiências individuais, e ao mesmo tempo coletivas, influenciam diretamente no modo que os alunos enxergam a escola, a sala de aula e a aula.

Em outro momento de observação, a professora novamente questiona aos alunos se algum deles já passaram ou estão em um contexto em que eles precisam trabalhar para complementar a renda da família. Esse foi um momento muito importante para nós, porque, novamente, pudemos entender um pouco mais sobre como parte daqueles alunos estão situados na sociedade. Nesse episódio, uma aluna relatou que trabalha com a confecção de produtos artesanais para ajudar a mãe; outro aluno comentou que trabalha como mecânico com o tio para complementar a renda da família. Então, é notório que, apesar da pouca idade, alguns alunos possuem uma maturidade maior para certas relações interpessoais. Consideramos esses relatos de extrema importância porque, uma vez que se trata de jovens de 13 a 15 anos que se encontram em um contexto muito diferente dos demais colegas.

Durante esse período de observação, a professora realizou algumas aulas de leitura literária com os alunos, com o objetivo de fazer uma roda de conversa para que os alunos pudessem falar sobre suas experiências com aquelas leituras. A professora os levou para a sala de leitura e os deixou livres para escolher qualquer livro literário e ler durante aquele período, e os alunos também tinham a opção de levar a obra para casa

para continuar a leitura. A grande maioria da turma cumpriu com o trabalho que a professora propôs.

Após esse período de leitura, a professora conduziu os alunos para a sala de informática, visto que essa sala possui um espaço mais amplo e confortável, para dar início à segunda etapa do trabalho: a roda de conversa literária. Nesse momento, a maioria dos alunos falou sobre as obras que leram, ou que estavam lendo, e a professora guiou a conversa super bem, traçando paralelos dos temas das obras com a realidade em que a turma estava inserida socialmente. Foram muitos temas importantes que vieram à tona, como família, amizade, amor, solidão, bullying, violência doméstica, preconceito, racismo, etc.

Dentre os diversos relatos ouvidos, o que nos chamou mais atenção foi o depoimento de uma aluna que lida com ansiedade e epilepsia. Ela contou sobre como tem lidado com essa situação e como essas rodas de diálogo, que muitas vezes são atravessadas por conversas sobre ansiedade e depressão, ajudam nesse processo de enfrentamento dessas condições. Nesse sentido, examinamos que se trata de alunos com singularidades diversas, e basta introduzi-los a uma atividade na qual eles possam se colocar um pouco mais no papel de sujeito central do ensino para que esses atributos e essas particularidades se manifestem. Assim, foi a partir desse contexto que iniciamos o trabalho de regência.

Em seguida, descreveremos todo o processo de atuação com as turmas dos oitavos anos A, B e C da escola-alvo.

4.2. Apresentação da atividade *fotografia do bairro: memórias*

A primeira aula ministrada por nós foi reservada para a apresentação da atividade Fotografia do Bairro: memórias. O objetivo inicial da atividade foi de que os alunos se reunissem em grupos para tirar fotos do seu bairro. As fotos poderiam ser de espaços públicos, galerias, praças, quadras de esporte, residências, eventos, estabelecimentos históricos ou importantes para determinado bairro. Com essas fotos tiradas, o próximo passo foi construir um cartaz com as imagens selecionadas por eles por meio da plataforma Canva, e trabalhar legendas para essas imagens. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de prepará-los melhor para a criação das legendas, para a qual desenvolvemos uma sequência didática com foco na escrita.

4.3. Atividade preparatória para criação das legendas

A sequência didática planejada era separada em 3 etapas: a primeira foi uma atividade de associação de legendas a imagens; a segunda foi uma atividade de retextualização a partir de uma imagem estabelecida por nós; a terceira tratou-se da criação de uma legenda a partir de uma fotografia determinada.

Em detalhes, na primeira atividade, um dos materiais que usamos foi o da imagem abaixo. A partir de combinações de imagens como essas, os alunos tinham que pensar em conjunto e associar com as legendas corretas para cada imagem.



Figura 1: combo de imagens usado na primeira parte da sequência didática

Fonte: imagens retiradas de acervo on-line.

	A ascensão do Knotweed no Reino Unido coincidiu com o movimento do jardim selvagem: uma preferência vitoriana por paisagens informais e naturalistas com grupos de plantas desarrumados
	As hastas grossas de bambu da erva daninha japonesa podem crescer até 10cm por dia, atingindo uma altura de cerca de 3 metros
	Um único Heracleum mantegazzianum pode produzir até 20 mil sementes viáveis, que podem permanecer no solo por décadas antes de germinar

Figura 2: legendas utilizadas na primeira parte da sequência didática.

Fonte: Textos retirados do GI, portal de notícias da TV Globo.

Na segunda atividade, demos instruções aos alunos com o objetivo de que reescrevessem uma legenda mais completa para a imagem abaixo. Para isso, orientamos que o texto deveria ser adequado ao gênero notícia, dando exemplos de outras notícias para sua elaboração.



Entulho e lixo tomam conta da rua no subúrbio de Paripe.

Reescrita

Figura 3: atividade realizada na segunda parte da sequência didática.

Fonte: produção dos autores.

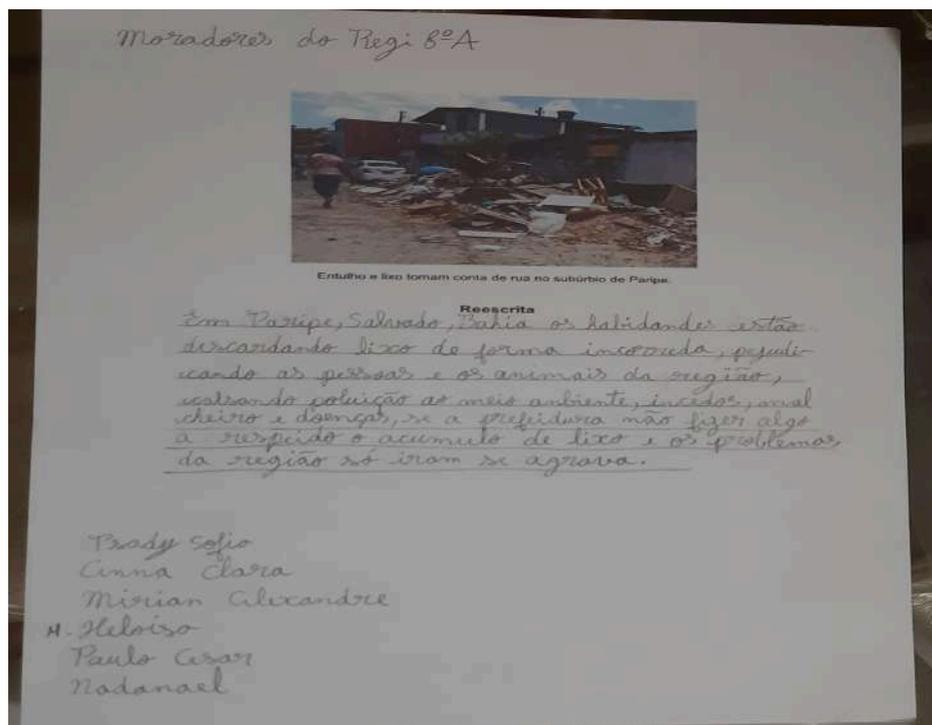


Figura 4: resultado da segunda atividade da sequência didática.
Fonte: produção dos alunos.

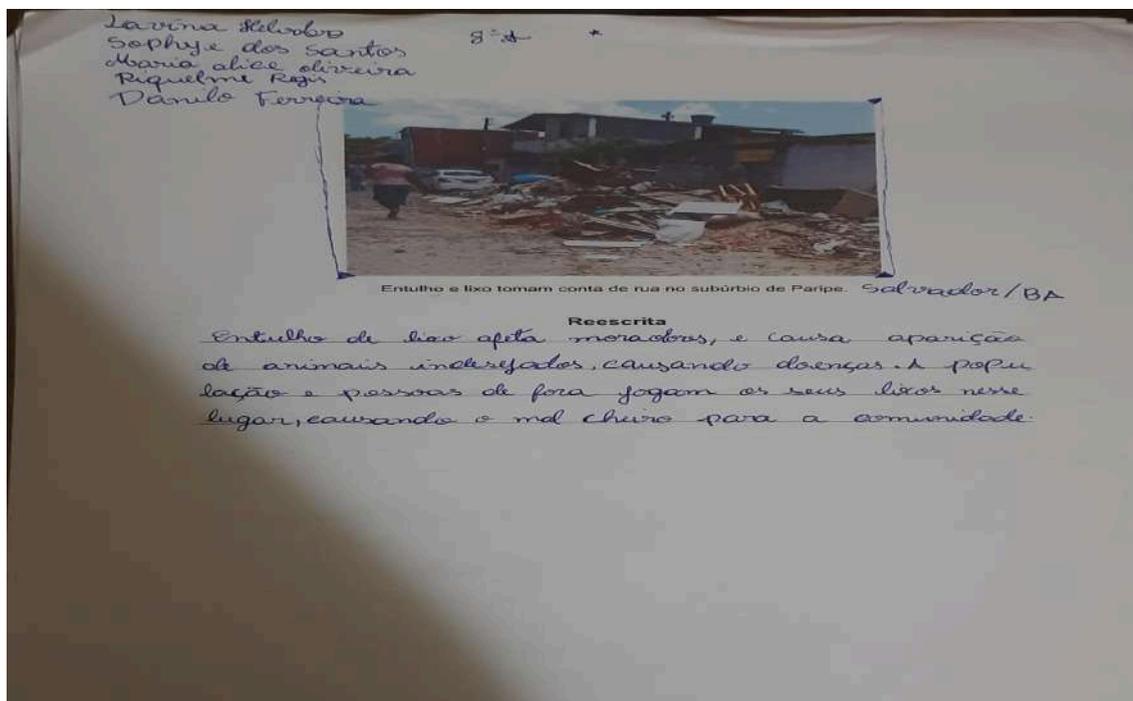


Figura 5: resultado da segunda atividade da sequência didática.
Fonte: produção dos alunos.

Na terceira etapa, propomos uma atividade de criação de uma manchete a partir de uma imagem. Abaixo é possível ver exatamente como foi proposta a atividade aos alunos.

MANCHETE

Imaginem que houve algum acontecimento muito interessante em sua escola e que ele precisará ser noticiado no site da prefeitura de Maceió, assim como os exemplos de notícias da página anterior.

Dessa forma, utilizem o espaço abaixo para escrever uma **manchete** em que vocês evidenciem o tópico de sua notícia de maneira simples, mas dando informações suficientes para que o leitor compreenda do que se trata a notícia.

A imagem que irá acompanhar a notícia é a da fachada da Escola. Por isso, além da manchete, crie uma **legenda** para a imagem, levando em consideração o que estudamos até aqui sobre a construção de legendas.



Figura 6: atividade da terceira parte da sequência didática.

Fonte: produção dos autores.

Adiante podemos ver alguns dos resultados obtidos a partir dessa atividade.

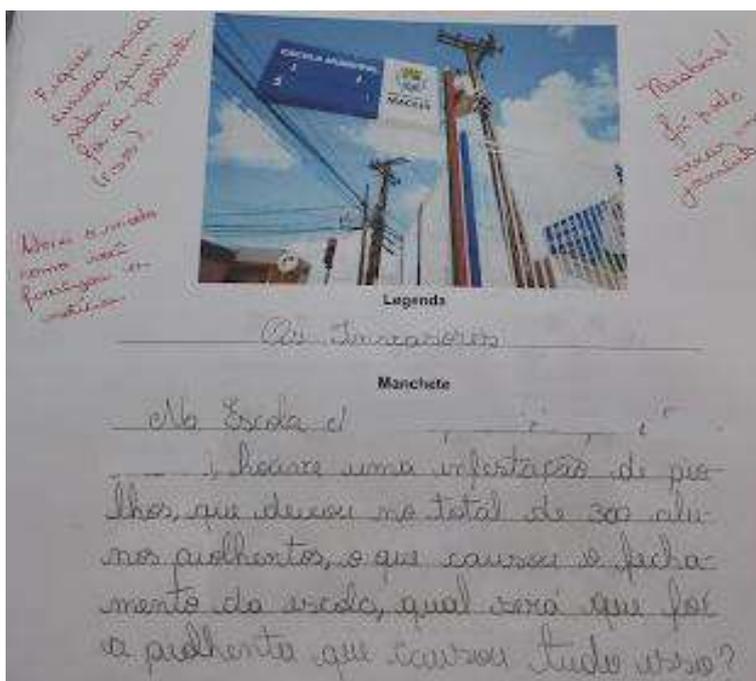


Figura 7: resultado da terceira atividade da sequência didática.

Fonte: produção dos alunos.

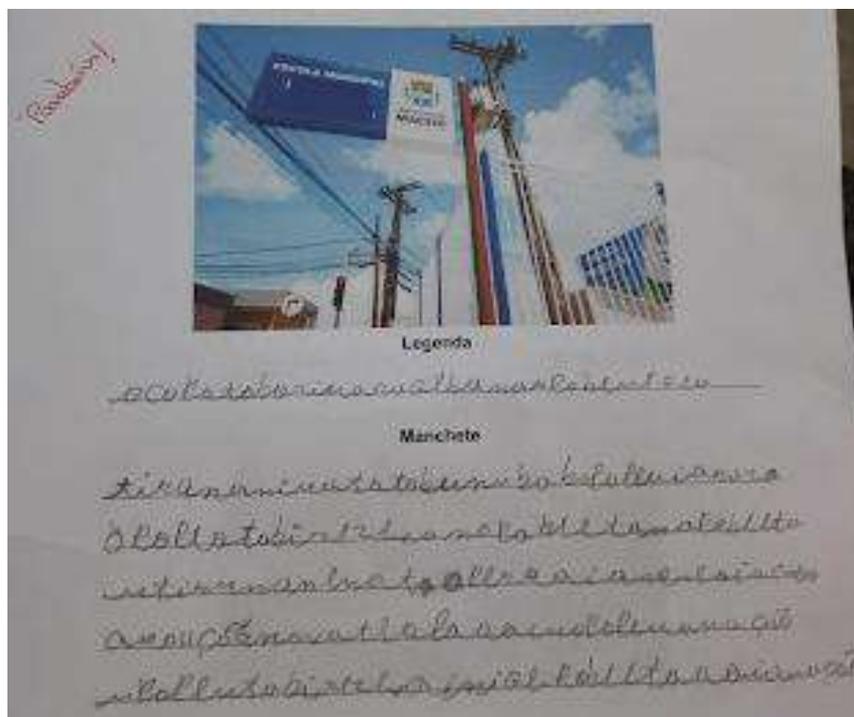


Figura 8: resultado da terceira atividade da sequência didática.

Fonte: produção dos alunos.

Consideramos que os resultados das atividades dos estudantes foram extremamente positivos, uma vez que as turmas conseguiram desenvolver textos adequados ao gênero legenda e notícia, relacionando-os às imagens que os acompanhavam e expressando pensamentos por meio deles. Boa parte dos alunos não se limitou a apenas fazer uma descrição da fotografia proposta, mas foram adiante e, utilizando de seu potencial linguístico e criativo, aproveitaram do espaço da atividade para elaborarem reflexões importantes referentes aos elementos das fotos: como o descarte incorreto de lixo e as problemáticas encontradas na escola que estudam. Já a outra parte apresentou mais dificuldade em construir textos breves, como o caso do aluno não alfabetizado da figura 8, o qual, mesmo tentando construir sentidos pela modalidade escrita da língua, encontrou obstáculos em seu processo.

4.4. Produção do cartaz na plataforma canva

A plataforma Canva, assim como diversas outras, é um recurso que vem transformando o ensino por meios digitais, pois abre espaço para uma expansão de atividades que podem ser pensadas e realizadas em sala e em casa. O *site* possui uma ampla diversidade de funções, desde criação de banner, gráficos, infográficos, apresentações, e muitas outras atividades.

Nesse sentido, tendo em mente que a escola na qual atuamos possui disponível uma boa quantidade de computadores, pensamos numa atividade de criação de cartazes envolvendo as imagens dos bairros que os alunos levaram à sala. Para essa atividade, produzimos uma apresentação para demonstrar algumas funções desta plataforma, já que alguns alunos não haviam ainda estabelecido contato com ela, embora tenham acesso às mídias digitais. Nosso intuito era de que os alunos se transformassem “[...] em criadores de sentido” (ROJO, 2012, p. 29), apresentando locais que fizessem parte de sua vida e de sua identidade, sendo “[...] capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29) dos textos multimodais. Há bastante tempo, Rojo vem se dedicando a mostrar como a escola deve se conectar e se adaptar às transformações que ocorrem na comunidade social. Foi nessa direção que caminhamos com nossas proposições: propor atividades pelas quais os alunos possam unir seu conhecimento de mundo com as necessidades da escola atual.

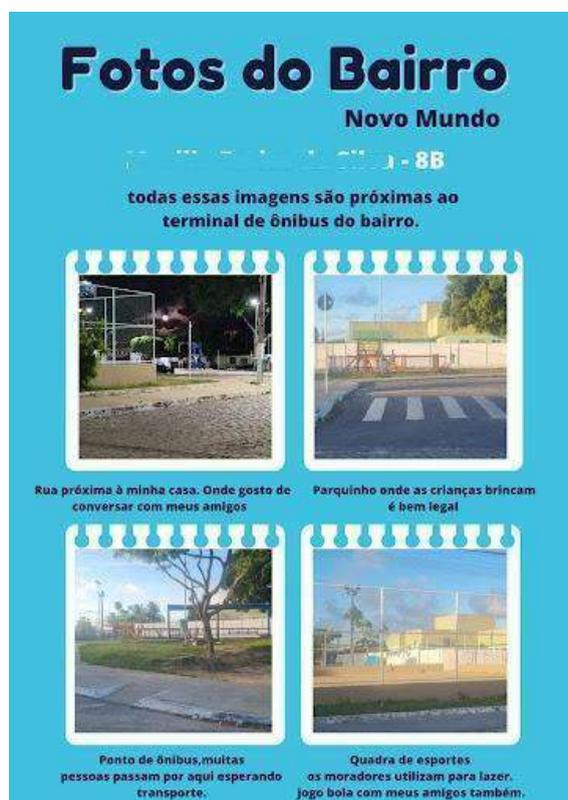


Figura 9: resultado da elaboração de cartaz no Canva.

Fonte: produção dos alunos.

Acima podemos ver um dos frutos da atividade comentada. Ficamos muito contentes com a dedicação e o retorno dos alunos. Acreditamos que a proposta executada possibilita uma conexão entre os alunos, a escola, o bairro e a sociedade que está ao seu redor, porque muitas vezes ficamos presos a uma determinada rotina e acaba que a percepção do que está ao nosso redor desaparece. A seguir, discorreremos com maiores detalhes sobre os resultados alcançados.

5. Análise dos resultados

A preparação precisa e detalhada, não somente das atividades, mas também de como elas serão apresentadas aos alunos é um fator essencial para que se possa alcançar os resultados esperados. O planejamento de trabalhos em grupo foi algo mais complexo do que havíamos imaginado. Baseado em experiências anteriores, percebemos que era importante a formação das equipes no momento da aula em vez de deixar os alunos se agruparem por conta própria, uma vez que essa atitude evita que alunos fiquem de fora da dinâmica.

O processo de formação das equipes foi mais longo do que o previsto, pois grande parte dos alunos possui seus grupos e colegas prediletos, o que acaba deixando outros discentes de fora, tendo que encaixá-los em grupos de alunos que não possuem muito contato. Apesar disso, entendemos que esse procedimento evita mais problemas do que gera. Um dos grandes pilares da aprendizagem cooperativa, metodologia pela qual sustentamos nosso trabalho e nossas ideias, é que a cooperação entre os integrantes de um grupo é fator vital para a realização de um trabalho no qual os resultados serão agregados a todos. Isso quer dizer que a colaboração individual de cada sujeito é o que faz o trabalho criar uma unidade representativa daquele grupo.

A estrutura competitivo-individualista tende a acentuar as diferenças pré-existentes entre os alunos. Além de ser potencialmente provocadora de conflitualidade e de indisciplina, estabelece as condições ótimas para que um pequeno grupo de alunos protagonize a maior parte das interações enquanto que os outros dificilmente conseguem êxito e reconhecimento acadêmico (COCHITO, 2004, p. 18).

Nessa lógica, era muito mais importante para nós que os alunos participassem, mesmo que em grupos de pessoas que não se conhecem tão bem. Em virtude disso, o momento de formação dos grupos foi algo que durou um tempo médio de trinta minutos por turma.

Tínhamos em mente que, dentro do nosso contexto, propor trabalhos, com os quais os alunos teriam de realizá-los fora da escola, seria algo bastante difícil de estimular os estudantes a fazer, já que produzir no próprio ambiente escolar seria mais viável. Ficamos muito receosos sobre se os alunos iriam levar as fotografias que nós pedimos para confeccionar a montagem do cartaz. Apesar de todo receio, a maior parte das equipes cumpriu com o que havíamos solicitado, enquanto outra não levou sequer uma imagem, mesmo tendo grupos compostos por quatro ou cinco integrantes. Pensando nisso, tínhamos projetado que aqueles grupos que não levassem as fotos iriam utilizar os computadores, por meio do *Google Imagens* e do *Google Maps*, para selecionar as imagens que pedimos, e assim foi feito. Por conta desse atraso na entrega das fotografias, houve um pequeno atraso também no cronograma previsto para a construção dos cartazes no *Canva*.

As atividades de preparação para a produção das legendas foram pensadas ao longo do processo da atividade principal. Os frutos colhidos dessa sequência de dinâmicas foram bem mais valiosos do que havíamos imaginado. Nossa pretensão era propor uma reflexão sobre o processo de criação de uma legenda para uma imagem, além de possibilitar que os alunos pudessem ter um pouco dessa prática antes de iniciarem seus projetos em grupos. Diante desse cenário premeditado, ficamos surpresos com os efeitos que essas práticas trouxeram, principalmente em relação à tarefa de criação de uma manchete (figura 6), pois ela evidenciou como as relações sociais entre os alunos, a escola e a sociedade estão sempre em comunicação, e que os alunos apenas precisam de uma mediação para que essas relações venham à tona.

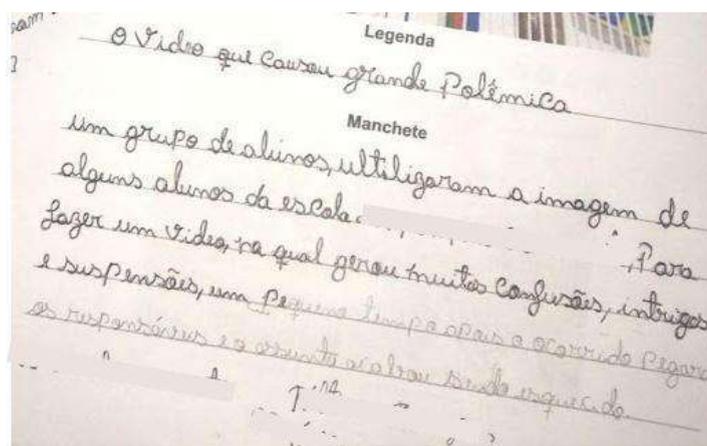


Figura 10: atividade produzida por alunos.

Fonte: produção dos alunos.

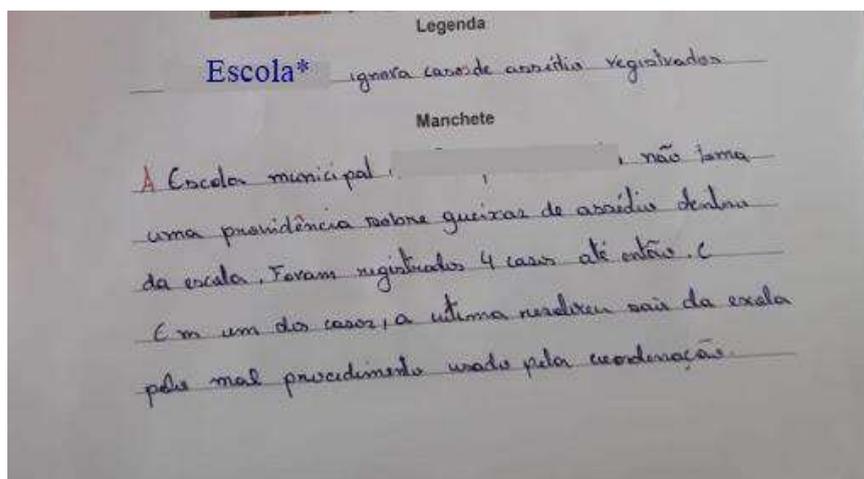


Figura 11: atividade produzida por alunos

Fonte: produção dos alunos.

As imagens acima refletem o que havíamos dito: as relações sociais moldam a forma como os estudantes irão agir em situações de interação. Nesse caso, a utilização do gênero manchete/notícia abriu espaço para a produção de textos cujos assuntos são extremamente importantes para esses alunos (imagens 7 e 8), pois são relevantes o suficiente para modificar as dinâmicas de interação existentes entre eles. Quando damos a possibilidade de os alunos criarem textos fictícios e eles optam por retratar situações reais com as quais eles possuem convívio, isso demonstra como esses vínculos significam para esses indivíduos de tal maneira que eles consideram importante evidenciar no trabalho. É devido a resultados como esses que julgamos necessário que a

escola repense o modo como se dá o ensino, de maneira a colocar os alunos — sujeitos heterogêneos e multifacetados — num papel centralizado no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

É desafiador planejar e pôr em prática atividades que vão além do método tradicional com o qual os alunos estão acostumados. O trabalho com a fotografia permite que os alunos experimentem o contato com os ambientes com os quais estão habituados a ver diariamente, mas que acaba passando despercebido por eles. A criação da manchete possibilita o diálogo entre os alunos, a expansão de ideias, o trabalho coletivo, além da prática de escrita.

Desse modo, as ações e as discussões realizadas ao longo da disciplina de Estágio contribuíram positivamente para nossa formação profissional. Isso se deu em decorrência do saldo positivo obtido nas atividades de observação e regência em sala de aula, as quais nos levou a construir estratégias pedagógicas adequadas aos contextos das turmas-alvo.

A vivência do ambiente escolar nos possibilitou identificar os desafios que permeiam as aulas de Língua Portuguesa e tentar aplicar propostas que instigasse os estudantes a construir conhecimentos por meio da linguagem e, conseqüentemente, serem protagonistas nas práticas sociais. Para isso, o diálogo entre a realidade do estudante e sua experiência escolar cotidiana teve muito a favorecer com a sequência de atividades que desenvolvemos, pois partimos do contexto do aluno — fotografias de seu bairro — para o coletivo — notícia da escola —, tendo sempre em conta a língua materna e os efeitos de sentido construídos por seus usuários.

Entendemos que o professor possui papel fundamental na mediação da troca e construção de saberes e conhecimentos entre os discentes, por intermédio das novas práticas de letramento que inserem o aluno na contemporaneidade multicultural. Construir e reconstruir suas abordagens em sala de aula é uma tarefa constante e necessária para atender as reais demandas das turmas, as quais são diferentes em relação à sua história de vida e ao seu processo de aprendizagem. Com o Estágio, pudemos experimentar esse movimento de reelaboração de nosso exercício docente, posto que nem sempre os jovens estavam interessados em nos ouvir, muito menos em acolher nossas sugestões de atividades.

Ao longo do processo, procuramos aprimorar nossas instruções e explicações de atividades, bem como nossa comunicação com os grupos. Conforme se passavam as aulas e as semanas, os alunos acabaram por se sentirem mais confortáveis com nossa presença em suas turmas e começaram a efetuar as atividades, dialogando conosco de forma produtiva e agradável. Parte das turmas continuou não mostrando interesse, mas o número de alunos que se envolveu com o projeto foi extremamente relevante para nossa jornada de formação docente, dando-nos a certeza de que estávamos e estamos no caminho correto, procurando melhorar a cada dia, aprendendo com nossos erros e acertos. Nisto consiste a docência: trabalhar com sua realidade, da melhor maneira possível, com os recursos oferecidos, em direção à sociedade futura que desejamos construir.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.

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

COCHITO, Maria Isabel Geraldes Santos. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Cadernos de Formação, v. 3, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

JOHNSON, David Wayne., JOHNSON, Roger Thomas., SMITH, Karl Anthony. **Active learning: cooperation in the college classroom**. Edina, MN: Interaction Book Co, 1991.

LIMA, Isabel Muniz. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero processamento de grupo**. 2016. 221f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2016.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: SELEÇÃO/ELABOR AÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL E DIMENSÃO DIGITAL DAS AULAS DE ESPAÑHOL (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Lucas Eduardo Costa¹

Jozefh Fernando Soares Queiroz²

¹ Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-7430-7257>

² Professor do curso de Letras Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-5764-5868>

Resumo: O relato de experiência apresentado foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado 4, do curso de Letras Espanhol EaD, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, no segundo semestre letivo de 2023. As discussões desenvolvidas no decorrer das aulas dessa disciplina, em diálogo com as práticas feitas em sala de aula, nortearam a composição de um relato que culminou na reflexão de temáticas como a seleção e elaboração de materiais didáticos, a competência sociocultural e a dimensão digital das aulas de espanhol. Para isso, recorreu-se ao aporte teórico de Muñoz-Basols e Gironzetti (2019), Guillén Díaz (2004), Miquel López (2004) e Herrera Jiménez (2019). Por meio do diálogo entre o aporte teórico trazido na disciplina e as práticas feitas no decorrer do estágio, foi possível lançar novos olhares sobre essas temáticas e questões, frequentemente presentes na sala de aula de língua espanhola, consolidando e reestruturando a formação docente para a aquisição de novos sentidos e práticas. Por fim, foi possível refletir sobre a pertinência do estágio supervisionado e a sua importância na formação do aluno, uma vez que o estágio passa a ser o intermediário entre a universidade e a escola, apresentando ao aluno em formação a realidade com a qual se deparará e os desafios da profissão.

Palavras-chave: Estágio de língua espanhola. Seleção de material didático. Competência sociocultural. Dimensão digital.

PASANTÍA SUPERVISADA DE LENGUA ESPAÑOLA: LA SELECCIÓN/EL ABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS, LA COMPETENCIA SOCIOCULTURA L Y LA DIMENSIÓN DIGITAL DEL AULA DE ESPAÑOL (RELATO DE EXPERIENCIA)

Resumen: El relato de experiencia presentado a continuación se desarrolló en el

transcurso del tiempo en que se impartió la asignatura Pasantía Supervisada 4, presente en la carrera de Letras Español (modalidad a la distancia) de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas, durante el semestre 2023.2. Las reflexiones que tuvieron lugar a lo largo de las clases de la asignatura, en diálogo con las prácticas realizadas en las clases de español, orientaron a la elaboración de un relato que resulta en la reflexión acerca de temáticas tales como la selección y elaboración de materiales didácticos, la competencia sociocultural y la dimensión digital del aula de español. Con tal de alcanzar los objetivos deseados, se buscaron aportaciones teóricas tales como las de Muñoz-Basols y Gironzetti (2019), Guillén Díaz (2004), Miquel López (2004) y Herrera Jiménez (2019). A través del diálogo entre estas aportaciones y las prácticas desarrolladas a lo largo de la pasantía, pudo lanzarse nuevas miradas sobre estas temáticas y cuestiones, a menudo presentes en el aula de español, lo que permitió consolidar y reestructurar la formación docente hacia la adquisición de nuevos sentidos y prácticas. Al final de este relato, ha sido posible reflexionar sobre la pertinencia de la pasantía supervisada y su importancia en la carrera del estudiante de profesorado, pues la pasantía se convierte en intermedio entre la universidad y la escuela, presentando al alumno en formación la realidad con la cual se encontrará y los retos de la profesión.

Palabras clave: Pasantía de lengua española. Selección de material didáctico. Competencia sociocultural. Dimensión digital.

1. Introdução

O estágio supervisionado, além de parte obrigatória da grade curricular do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), pode ser considerado um instrumento fundamental para a formação acadêmica, dadas as experiências que o aluno-estagiário pode vivenciar na prática. O seu diferencial reside, sobretudo, na possibilidade de enxergar a realidade in loco: interagir e dialogar com outros sujeitos participantes no contexto educacional, como professores e estudantes. Destarte, o presente relato, baseado em tais premissas, tem a difícil missão de sintetizar, analiticamente, aspectos didático-pedagógicos positivos e negativos observados durante a prática docente, reconhecendo que se trata de um recorte temporal, de uma visão particular e com objetivos de aprendizagem.

O estágio foi desenvolvido no período de 16 de fevereiro a 22 de março de 2024 na Escola Estadual Profª Claudizete Lima Eleuterio, município de Rio Largo (AL), onde funciona o Centro Estadual de Línguas Professor Djalma Eudes da Silva, criado em 2022 pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc/AL) para atender à comunidade escolar da 12ª Gerência Regional de Educação (12ª GERE), direcionado para alunos regularmente matriculados no ensino médio ou oriundos de escolas públicas da rede estadual de ensino, tendo como prerequisite mínimo a conclusão do ensino fundamental. Torna-se substancial ressaltar que o referido estágio compreende mais uma etapa da disciplina Estágio Supervisionado, neste caso, a quarta e última parte que encerra um ciclo de estudos, entre observação e atividade docente, apoiadas em reflexão e análise, sobremaneira, buscando contrapor e, ao mesmo tempo conciliar, teoria e prática.

O percurso de estágio, resumidamente, foi: Estágio Supervisionado 1, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), em 2022, que abordou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); Estágio Supervisionado 2, no Instituto de Línguas Professora Noêmia Gama Ramalho, em 2023, que tratou sobre indisciplina e motivação, avaliação no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) e didática nas aulas de ELE; Estágio Supervisionado 3, no Instituto de Línguas Professora Noêmia Gama Ramalho, em 2023, que debateu programação e planejamento de aula, ensino da gramática e as destrezas orais e escritas no ensino de LE. Por último, o Estágio Supervisionado 4, no Centro Estadual de Línguas Professor Djalma Eudes da Silva, em 2024, foi dedicado à seleção e elaboração de materiais

didáticos, competência sociocultural e dimensão digital da aula de Espanhol, temas que serão abordados e discutidos a seguir.

2. Caracterização da escola

A Escola Estadual Prof^a Claudizete Lima Eleuterio está localizada no Conjunto Guriata, Mario Mafra B Novo, S/N, bairro Tabuleiro do Pinto, município de Rio Largo (AL). A escola faz parte da 12^a Gerência Regional de Educação (12^a GERE), da Secretaria de Estado da Educação (Seduc/AL). Possibilita, como oferta educacional, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além disso, desde 2023 funciona nas suas dependências o Centro Estadual de Línguas Prof. Djalma Eudes da Silva. A fachada da escola pode ser observada na imagem a seguir:

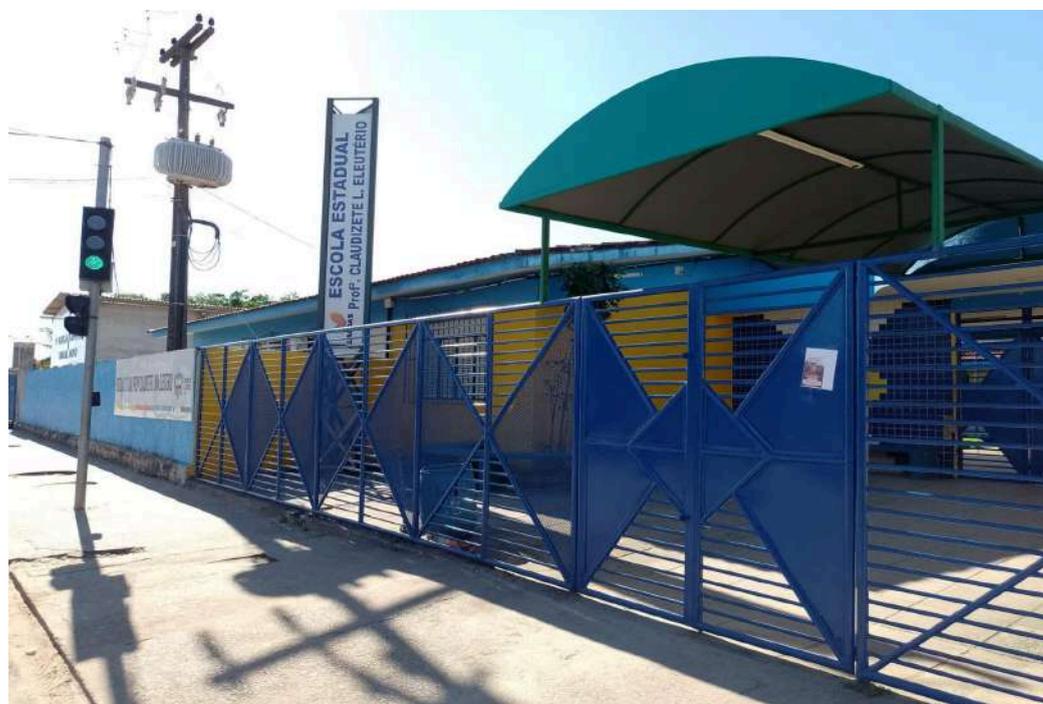


Imagem 1: Entrada principal da Escola Estadual Prof^a Claudizete Lima Eleuterio, onde funciona o Centro Estadual de Línguas Prof. Djalma Eudes da Silva. Fonte: autoria própria (2024).

O município de Rio Largo (AL) integra a Região Metropolitana de Maceió e possui a terceira maior população do Estado de Alagoas, constituindo-se como um polo econômico e populacional importante para o estado. A escola, por sua vez, está situada em uma área de grande circulação de pessoas, comércio regular e trânsito intenso, na intersecção entre os municípios de Maceió (AL) e Satuba (AL), assim, incorpora com certa frequência os desafios do modo de vida urbano, inclusive os de sensação de

insegurança e violência, típicos dessas localidades e normais para os padrões atuais, em escolas públicas estaduais de Alagoas.

Nesse contexto, a escola apresenta uma infraestrutura satisfatória – ainda que distante do ideal –, possui laboratórios de informática e de ciências, refeitório, biblioteca, quadra de esportes coberta, secretaria, sala dos professores, sala da direção, trinta salas de aula, banheiros adequados para o uso de pessoas com deficiência, embora não possua sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os dispositivos de acessibilidade sejam insuficientes. Vale acentuar que há décadas a escola tem se destacado nos esportes, inclusive representando o Estado de Alagoas em competições nacionais.

Já o Centro Estadual de Línguas Prof. Djalma Eudes da Silva disponibiliza, por meio de edital de seleção, 20 vagas para o curso de Língua Espanhola (além de outras 20 vagas para o curso de Língua Inglesa), com uma carga horária total de 300 horas anuais, sendo 150 horas por semestre, entre Básico I e Básico II, compreendendo uma turma geral. O curso é gratuito, oportunizado para estudantes matriculados no ensino médio regular da rede pública estadual de ensino de Alagoas ou egressos nos mesmos moldes, cujo requisito mínimo é ter concluído o ensino fundamental. O curso ocorre de forma presencial (três horas semanais), com a utilização auxiliar da plataforma Moodle.

3. Descrição das atividades desenvolvidas e aporte teórico

Com base na proposta didático-pedagógica da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 4, consoante às informações apresentadas anteriormente – sobre o local do estágio, aspectos institucionais e funcionamento do curso – e o trabalho de regência executado na sala de aula, que incluiu as fases de preparação e avaliação, foi possível estabelecer conexões entre a teoria e a prática, a partir de uma análise crítico-reflexiva, atravessada em pontos de vista particulares do aluno-estagiário. Assim, serão discutidos nos subtópicos a seguir: a seleção e elaboração de materiais didáticos, a competência sociocultural e a dimensão digital da aula de espanhol.

3.1. Seleção e elaboração de materiais didáticos

No que se refere à seleção e elaboração de materiais didáticos, faz-se necessário destacar a importância do tema para a profissão docente, uma vez que muitos professores são obrigados a seguir estritamente o que a instituição de ensino preconiza, em um sistema no qual os materiais didáticos são escolhidos previamente ou produzidos sem a anuência ou contribuição dos professores. Por outro lado, em

instituições que prezam pela autonomia, os professores são responsáveis (e competentes) pela produção de tais materiais, que não se limitam ao livro didático, e que formam uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável considerar alguns aspectos socioeducacionais para a organização dos materiais didáticos, como a atenção conferida à aprendizagem significativa, pautada pelo conhecimento prévio trazido pelos alunos a partir das experiências pessoais e histórias de vida, ainda “el aprendizaje significativo contrasta con el enfoque tradicionalista, ya que tanto los materiales y actividades como la formación se presentan mediante una clara predisposición por parte del profesor, de ayudar al alumno a aprender [...]” (Muñoz-Basols; Gironzetti, 2019, p. 82).

Além disso, esses materiais devem, sobremaneira, favorecer à autonomia do aluno, como um indivíduo capaz de refletir e tomar decisões acerca da própria aprendizagem. Nesse esteio, pautou-se a seleção e elaboração dos materiais didáticos utilizados nas aulas – recursos visuais, auditivos e audiovisuais –, levando em consideração, também, as necessidades dos alunos e da comunidade e as particularidades da instituição de ensino. O material didático empregado durante o estágio foi, precipuamente: lousa tradicional; aparelho de TV; aparelho de som; smartphones; apostilas; textos; vídeos e músicas.

Na mesma direção, Muñoz-Basols e Gironzetti afirmam que (2019, p. 8) “[...] una vez identificadas las necesidades de los estudiantes, es necesario establecer unos objetivos que tengan en cuenta las necesidades del grupo y que, además, sean coherentes con los objetivos del curso. [...]”. Em relação às necessidades do grupo, em conformidade com os objetivos do curso, os materiais didáticos foram organizados sistematicamente para auxiliar o professor e os alunos a alcançarem os objetivos predeterminados, com destaque para a aquisição de conhecimentos básicos da Língua Espanhola, como alguns aspectos linguísticos e culturais.

Por conseguinte, faz-se crucial tecer comentários sobre a seleção e utilização de textos nas aulas observadas e ministradas no decorrer do estágio, seguramente a principal ferramenta de ensino utilizada nas aulas presenciais, nos encontros on-line e na plataforma Moodle. Sobre o assunto, Muñoz-Basols e Gironzetti argumentam que (2019, p. 90) “[...] cuando se escogen textos para el aula, es importante asegurarse de que existe diversidad entre el uso de textos escritos y orales y tener en cuenta cómo se ha integrado el componente cultural. [...]”. Os textos elencados buscaram inter-relacionar aspectos linguísticos e culturais; por meio deles foi fomentado, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Em uma das atividades dividida em etapas, por exemplo, foi trabalhado um texto descritivo. Na primeira parte os alunos fizeram uma leitura em grupo, na qual cada um ficou responsável pela leitura, em voz alta, de um parágrafo ou trecho. Em seguida foi aberto um espaço para possíveis questionamentos, depois o conteúdo principal foi explanado e, por último, com o mesmo texto, foi feita uma dinâmica, também em grupo. Cabe salientar que nas aulas on-line os alunos tiveram contato com outros tipos e gêneros textuais, inclusive da norma padrão e da norma coloquial da língua, realçando esta última, tendo em vista as novas linguagens advindas do mundo digital e das redes sociais.

Assim sendo, a seleção e elaboração de materiais didáticos no estágio, baseou-se nas condições predefinidas pelos objetivos do curso; consonante à metodologia de ensino da professora regente, foram dadas contribuições a fim de promover uma aprendizagem significativa, de forma colaborativa, com base nas necessidades e particularidades dos alunos. Em última instância, é primordial reforçar que a produção de materiais didáticos, na atualidade, requer o compromisso de viabilizar a autonomia e a cooperação, destarte, o professor deve incentivar o pensamento crítico, o diálogo e a participação cidadã ativa³.

3.2. A competência sociocultural

O mundo atual está marcado pelos avanços tecnológicos que influíram no acesso à informação, nos transportes e na comunicação, aportando velocidade, encurtando distâncias e possibilitando novas estruturas sociais, nas quais o isolamento passa a ser uma questão meramente superficial, com as devidas exceções. Nessas novas estruturas os conflitos se acentuaram (a xenofobia, por exemplo), também a necessidade de tolerância mútua, de reconhecimento e enaltecimento das minorias, de aceitação das diferentes formas de viver e se relacionar. Nesse contexto, a educação tem reafirmado o seu papel transformador, que perpassa o entendimento de que a formação para a cidadania é um pilar inegociável.

Nesse cenário, o ensino de língua espanhola deve ser capaz de promover o diálogo entre os indivíduos (respeitando-se as diferentes realidades), que se posicionam dentro de um conjunto maior e com ele interage, por meio das interconexões entre língua, cultura e sociedade. Como afirma Guillén Díaz (2004, p. 838) “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho

³ Cf. Brasil (2018).

de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural [...]”. Fomentar a competência sociocultural é permitir que o aluno se situe no mundo, compreenda o seu papel social e tenha a consciência de que a aprendizagem de um novo idioma requer uma atitude crítica acerca da realidade.

Na prática docente desenvolvida por meio do estágio constatou-se a busca incessante pelo desenvolvimento da competência sociocultural, ora pela indução ao pensamento crítico, ora pela metodologia de trabalho adotada, essa última focada na atenção à diversidade linguística e cultural dos países hispanófonos, distanciando-se do ensino tradicional que evoca o padrão do país Espanha, como símbolo principal do ensino de LE, inclusive na utilização das cores (vermelho e amarelo). A utilização de canções, por exemplo, tentou aproximar os estilos e vozes (no sentido artístico) ao conhecimento prévio dos alunos, na tentativa de aproximá-los socialmente e culturalmente dos locais onde a língua meta é falada comumente, isto é, o plano de trabalho buscou relativizar o uso de um instrumento pedagógico ao produto que os alunos consomem no cotidiano, a cultura popular, nesse caso deixando-os mais confortáveis para aprender.

Vale considerar que o ensino de língua espanhola voltado para a promoção da competência sociocultural deve esquivar-se dos modelos rígidos e conservadores que dificultam a criatividade e condicionam o aluno ao estudo de culturas dominantes, criando uma falsa sensação de se ter atingido uma meta geral de aprendizagem condizente com as necessidades educacionais da sociedade atual. No mesmo sentido, faz-se primordial argumentar que o ensino de LE deve se servir dos componentes social e cultural para otimizar a aprendizagem e evidenciar a compreensão da língua como um fator de comunicação efetiva, não como elementos justapostos, mas complementares à comunicação, por se tratarem de fatores essenciais à aproximação da realidade da língua que se aprende (Guillén Díaz, 2004, p. 838).

Outro panorama diz respeito à superação dos estereótipos e clichês, estes são entraves que impedem o reconhecimento das culturas marginalizadas a partir da sua importância social, tais quais àquelas midiáticas e que tem maior valor turístico e comercial. No ensino de língua espanhola, é comum a utilização de padrões linguísticos e culturais, notadamente os que se referem à Espanha, como os sotaques, os lugares, a gastronomia, as tradições e a sociedade, evidências de uma metodologia de ensino conservadora, principalmente após o fortalecimento do pensamento decolonial. No estágio, a opção pelo desenvolvimento da competência sociocultural buscou conceber mecanismos de combate aos estereótipos e clichês, bem como o docente em formação

buscou adotar um posicionamento decolonial para promover as culturas alternativas e a pluralidade.

Por último, o docente deve depreender que o componente sociocultural, no ensino de LE, deve ser trabalhado a partir de contextos, nos quais o aluno pode se comunicar e interagir com os demais; a troca de conhecimentos e experiências deve ser plurilateral. Nesse âmbito, Miquel López (2004, p. 524) sustenta que “el componente sociocultural solo es observable en el discurso, en la comunicación, por tanto, en manifestaciones, enunciados o actos de habla contextualizados”. Assim, é fundamental que o aluno esteja em contato com a realidade objetiva (do interlocutor) para melhor entendê-la, vivenciando situações factuais de uso da língua.

3.3. A dimensão digital da aula de espanhol

Nas últimas décadas, o mundo tem experimentado uma nova realidade, advinda do crescente avanço tecnológico, que tem incidido diretamente no campo educacional, em particular na docência, na qual se exigem outras formas de ensinar e, conseqüentemente, de aprender. Atualmente, há certa diversidade de equipamentos (aparato tecnológico) que podem (e devem) ser utilizados em sala de aula, pois se caracterizam como instrumentos pedagógicos auxiliares que facilitam o ensino e a aprendizagem. No ensino de línguas, neste caso específico de língua espanhola, torna-se imprescindível o uso e o manejo adequados dessas novas tecnologias, a fim de proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, condizente com a realidade e as necessidades dos estudantes de hoje.

Com foco especialmente no desenvolvimento da competência comunicativa, foram utilizadas ferramentas de ensino-aprendizagem variadas no estágio, sobretudo aquelas que permitiram a interação e a comunicação ativa dos alunos, visto que as relações interpessoais estão moldadas pela instantaneidade e distanciamento provocados pelo uso deliberado das redes sociais. Todavia, tais ferramentas são aliadas quando o professor é capaz de utilizá-las de forma consciente. Para isso, é essencial romper, pelo menos em partes, com o tradicionalismo e o conservadorismo nas aulas de língua espanhola.

Sobre o tema, Herrera Jiménez aponta que (2019, p. 234) “[...] con las nuevas opciones digitales, los roles del profesor y el aprendiente se borran, entre otras razones porque el conocimiento ya no se distribuye en una sola vía, sino en múltiples direcciones. [...]”, por isso a importância de se considerar os equipamentos disponíveis, particularmente aqueles mais modernos ligados à nova era digital, que podem

proporcionar um ensino mais fidedigno às demandas educacionais. A crítica ao tradicionalismo reside na recorrência, por muitos professores, da aplicação de métodos já ultrapassados e no uso excessivo de algumas ferramentas como o livro didático físico; dito isso, o equilíbrio é fundamental e as prioridades nas escolhas pedagógicas devem remeter às necessidades de cada grupo de alunos.

Seguindo esse preceito, e levando-se em conta a proposta didático-pedagógica do curso, os planos de trabalho buscaram mesclar componentes do domínio digital com metodologias diversificadas, até mesmo as mais tradicionais, como a aula expositiva. Vale mencionar a utilização constante das redes sociais, em especial do WhatsApp, de vídeos e músicas disponibilizados no YouTube, de smartphones conectados à internet, do aparelho de som e aparelho de TV, para a reprodução de músicas e de filmes, respectivamente, das ferramentas Canva, PowerPoint e Word, além da plataforma Moodle.

No percurso do estágio foram explorados alguns recursos didáticos, com destaque para os audiovisuais, como filmes, vídeos e músicas, que fomentaram a oralidade, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. Contudo, buscou-se contemplar as demais destrezas, como a escrita e a leitura, e por isso, recorreu-se também ao texto como recurso pedagógico. Dentre os diversos tipos e gêneros textuais trabalhados na sala de aula, ressaltam-se os textos que procuraram evidenciar a interculturalidade, além de terem possibilitado uma aproximação dos alunos com a língua espanhola, por meio de situações concretas de uso da língua, evidenciadas nesses textos. A respeito da utilização de textos nas aulas de ELE, Herrera Jiménez aponta que:

Sin embargo, cuando el aprendiz de una segunda lengua se enfrenta a un texto generalmente traduce desde su idioma materno las características específicas de cada género discursivo que, excepto en ciertos aspectos pragmáticos o estilísticos, son por lo habitual bastante similares a los que se utilizan en la lengua meta. No obstante, cuando nos enfrentamos con los nuevos géneros digitales no siempre podemos dar por sentado que los aprendientes reconocen esas características textuales propias (Herrera Jiménez, 2019, p. 242).

Em virtude disso, os planos de aula foram elaborados para permitir a articulação entre gêneros textuais específicos, na linguagem formal ou informal, tanto em modelos mais tradicionais como no meio digital. Tal variação serviu para apresentar aos alunos a amplitude do tema e a forma como a comunicação (em especial, a escrita) ocorre na prática cotidiana. Com a rede social WhatsApp, por exemplo, os alunos puderam

interagir de maneira mais fluída e flexível, levando-se em consideração os termos e expressões próprios desse ambiente, com a ressalva de serem estimulados a observarem a norma padrão, além de terem desenvolvido atividades, na mesma plataforma, de cunho gramatical.

Em suma, é indispensável que o professor considere a dimensão digital da/na aula de espanhol, afinal, em um mundo cada vez mais tecnológico, as relações interpessoais e os processos têm sido alterados com grande frequência e velocidade, impactando, inclusive, na área educacional. Os alunos, enquanto usuários assíduos, são sujeitos (inter)conectados. Por isso, os professores de língua espanhola têm a missão de se adaptar à nova realidade e de buscar alternativas para o incremento da tecnologia nas aulas; felizmente, o acesso às redes tem se democratizado e a busca pelo conhecimento tem sido facilitada, cabendo ao professor compreender essas mudanças e (re)descobrir o seu papel.

4. Considerações finais

A partir da pesquisa, constatou-se que o estágio supervisionado, em todas as etapas, possibilita ao aluno estagiário a oportunidade de vivenciar, na prática, a realidade docente, caracterizada pela complexidade e pelas contradições, entre aspectos positivos e negativos da educação no Brasil. As horas dedicadas ao estágio proporcionam um retrato espaço-temporal de cada unidade de ensino e, portanto, as experiências e pontos de vista não refletem uma verdade única e absoluta, contudo, assentam-se em um posicionamento analítico e crítico, com base em teorias correlacionadas, estudadas e discutidas na faculdade.

Nessa perspectiva, foi possível aproximar teoria e prática, relativamente contrapostas em determinadas ocasiões, embora na maior parte delas o alinhamento tenha sido evidente, dadas as condições de desenvolvimento do estágio. Tanto na prática docente, enquanto professor em formação inicial, como nas discussões expostas no decorrer do relato, foram trabalhadas e discutidas temáticas fundamentais no âmbito da docência de língua espanhola, especialmente aquelas concernentes à seleção e elaboração de materiais didáticos, à competência sociocultural e à dimensão digital da aula de espanhol.

Assim, frente as dificuldades e desafios que permeiam a educação brasileira, particularmente no contexto da docência, o sentimento de luta e de justiça foram (re)avivados, tendo em vista os diferentes desafios encontrados ao longo desta jornada. O estágio pode ser uma fonte de informação e conhecimento, sobretudo quando é

capaz de despertar no aluno estagiário a sensação de dever com a profissão, criando a consciência de que ser professor é ter a missão de trabalhar para a mudança social.

Referências

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

GUILLÉN DÍAZ, Carmen. Los contenidos culturales. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2004.

HERRERA JIMÉNEZ, Francisco José. La dimensión digital del aula de español. *In*: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (Org.). **Manual de formación para profesores de ELE**. Madri: SGEL, 2019.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2004.

MUÑOZ-BASOLS, Javier; GIRONZETTI, Elisa. Selección y elaboración de materiales didácticos significativos. *In*: JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco; RUFAT SÁNCHEZ, Anna (Org.). **Manual de formación para profesores de ELE**. Madri: SGEL, 2019.

arria

ARTIGOS ACADÊMICOS

REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO CRÍTICO RACIAL A PARTIR DE PODCASTS COM TEMÁTICAS DE NEGRITUDE E ANTIRRACISMO

Jaiane Karoline Guilherme de Oliveira¹

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membra do grupo de pesquisa Linguagens e Estudos Afro Latino Americanos (LEAFRO/UFPE), pós-graduanda em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2032-7911>

RESUMO

Neste artigo proponho reflexões sobre a relevância das narrativas dos podcasts com a temática da Negritude e do antirracismo como prática social de uma parcela da sociedade que teve o apagamento de suas vozes plurais na história da sociedade brasileira e que agora utiliza esse espaço midiático das plataformas de streaming para dar voz e vez, quem sabe, a constituição de identidades sociais e raciais, ainda que de forma subjetiva. Então, algumas observações são feitas, utilizando como referencial teórico as pesquisas de Lagares (2018), Cida Bento (2002), Cassandra Muniz (2016), Plaza Pinto (2018), dentre outros, para discutir essa prática contemporânea acessível ao público e amplamente utilizada como um recurso difundido, principalmente, entre os jovens. Para os devidos fins, o trabalho está dividido em quatro partes, são elas: “Quando uma prática cotidiana suscita questões sociais de raça e cor”; “O Viés da Sociolinguística Sobre a Linguagem e a Produção de Conhecimento”; “As ideologias linguísticas nas práticas sociais sobre Negritude e antirracismo”; e por último, “A prática social do podcast e sua contribuição para formação identitária da comunidade negra no país”. Ao longo desses tópicos serão desenvolvidas considerações a respeito de como a prática social de ouvir narrativas históricas pode contribuir para a formação de um letramento crítico racial.

Palavras-chave: podcast. Negritude. Antirracismo. Prática Social. Letramento Crítico Racial.

REFLECTIONS ON CRITICAL RACIAL LITERACY FROM PODCASTS WITH THEMES OF BLACKNESS AND ANTI-RACISM

ABSTRACT

In this article I propose reflections on the relevance of podcast narratives with the theme of blackness and anti-racism as a social practice of a portion of society that had its plural voices erased in the history of Brazilian society and that now uses this media space of streaming to give voice and turn, perhaps, to the constitution of social and racial identities, even if subjectively. Then, some considerations are made, using as a theoretical reference the research of Lagares (2018), Cida Bento (2002), Cassandra Muniz (2016), Plaza Pinto (2018), among others, to discuss this contemporary practice accessible to the public and widely used as a widespread resource, mainly among young people. For all due purposes, the work is divided into four parts, they are: “When an everyday practice raises social issues of race and color”; “The Sociolinguistics Bias on Language and Knowledge Production”; “Linguistic ideologies in social practices regarding blackness and anti-racism”; and finally, “The social practice of podcast and its contribution to the identity formation of the black community in the country”. Throughout these topics, considerations will be developed regarding how the social practice of listening to historical narratives can contribute to the formation of critical racial literacy.

Keywords: podcast. Blackness. Antiracism. Social Practice. Critical Racial Literacy.

1. Introdução: Quando uma prática cotidiana suscita questões sociais de raça e cor

Acordar pela manhã e colocar um podcast para escutar enquanto preparo o café, ou durante uma faxina, ou ainda em uma lavação de louça suja se tornou uma prática comum em meu cotidiano, e não foi difícil perceber, em rodas de conversas com amigos, que muitos adquiriram hábito semelhante: o de ouvir podcast como algo corriqueiro. Lógico que existe um leque imenso de possíveis temas que podem ser acessados nas chamadas “plataformas agregadoras de áudio” (Trigo, 2022, p. 2), mas o intuito nesta pesquisa é nos debruçarmos sobre uma temática específica: os podcasts que abordam questões raciais, Negritude, antirracismo e a história afro-brasileira, ou seja, aquelas que estão fora do que tem sido propagado pelo eixo hegemônico do eurocentrismo.

Enquanto mulher, preta e nordestina que sou e pertencendo ao campo das ciências humanas, os programas de áudio que mais me interessam normalmente estão dentro dessas questões. No entanto, não é só para ocupar o tempo livre ou preencher a mente divagante durante tarefas domésticas que servem os podcasts. Diante da série de pesquisas históricas e entrevistas que tenho ouvido e o contato com textos que discutem a Negritude no Brasil e seus desdobramentos, passei a questionar-me sobre o papel desses programas midiáticos sonoros contemporâneos enquanto prática social e espaço de contribuição para construção identitária racial através do compartilhamento de narrativas orais, entrevistas, depoimentos, etc. É a vez da gente preta contar sua história e ser escutada.

Para manifestar essas ideias sobre o papel dos podcasts que discutem a Negritude e o antirracismo como um espaço de letramento crítico racial e prática social, me amparei em algumas grandes áreas de estudo, como a Sociolinguística, a Sociologia e a História. À luz dos teóricos Muniz (2016), discutindo a necessidade de reavaliar a “tradição logocêntrica”; Plaza Pinto (2018), expondo a estigmatização da linguagem a partir das raças; Lagares (2018), abordando as ideologias linguísticas; Bento (2002), sobre o pacto da branquitude no Brasil; Borges & Melo (2019), a respeito do reflexo dos termos raça e racismo na construção política e social. Além disso, a partir dos estudos de Trigo (2022) sobre “Vidas Negras e Histórias Pretas: podcasts dão Voz ao Invisível”; de Afonso (2012), acerca da importância das narrativas orais e de Soares & Vicente (2021) a respeito dos letramentos críticos construídos nas representações culturais presentes nas mídias, foi possível elucidar provocações entre o lugar de fala criado nos podcasts

sobre a Negritude e a possível relevância deles para o processo de formação identitária da comunidade afro-brasileira contemporânea.

2. O Viés da Sociolinguística Sobre a Linguagem e a Produção de Conhecimento

Partindo do pressuposto de que a teoria literária, bem como a linguística comungam da tradição logocêntrica que sempre reinou sobre o pensamento ocidental, o qual foi responsável pela criação da figura de homem branco europeu idealizado e que esses fundamentos predominam até hoje, faz-se necessário que esse ideal seja posto abaixo e reavaliado (ARROJO e RAJAGOPALAN, 1987, p.19, apud Muniz, 2016).

Porque, além do pacto da branquitude em preservar sua imagem acerca da responsabilidade sobre as consequências do colonialismo e do racismo estruturado no Brasil (Bento, 2002), “qualquer produção de conhecimento que tenha como pilares o senso comum, a linguagem ordinária, as identidades, as revoluções do cotidiano será visto no mínimo com desconfiança, mesmo por aqueles que sofrem a pressão do paradigma dominante” (Muniz, 2016, p. 771).

Quer dizer, será que os atingidos diretamente pelo processo da colonização não seriam dignos de fazer parte da história como narradores protagonistas? Significa que as histórias que preenchem os livros didáticos e feitas por pessoas brancas falando sobre pretos seriam as confiáveis? Confiáveis para quem? A quem essas histórias gravadas nos documentos oficiais e registradas nos livros querem proteger? Talvez o ego dos brancos que desfrutam dos privilégios e riquezas conquistados por meio da violência infligida aos africanos sequestrados e escravizados, assim como seus descendentes (Bento, 2002).

E não só historicamente esses corpos foram animalizados, desumanizados e postos à margem, como também suas marcas linguísticas foram suprimidas, já que eram tidos como inferiores ao homem cartesiano, a quem recai os prestígios. Então, tinha-se que “esses corpos (pobres, mulheres, camponeses e não europeus) marcados pelo estigma das limitações cognitivas recebem seu lugar na economia das trocas linguísticas como os que não produzem, mas recebem” (Pinto, 2018, p. 713)

A estigmatização é uma máquina expressiva provida de uma força elocutória e que, conforme regras ou convenções sociais, determina atos de linguagem tais como a ofensas e a ridicularização, exemplos de um conjunto variável de formas eficazes de produzir e distribuir papéis, obrigações e vínculos sociais, “estigmas” que marcam e demarcam os corpos. (Sales Jr., 2006, p. 233, apud Pinto, 2018, p. 713)

E as consequências de mais de trezentos anos de escravidão e naturalização do racismo como parte estrutural da nossa sociedade são desastrosas. Um exemplo disso é a legitimação de um tipo de fala e aversão às variações mais populares dela. Se de um lado você tem uma língua de prestígio, do outro tem aquela tida como “errada”, “feia”, “inferior” e sinônimo de “burrice”.

As relações sociais também são pautadas assim. Uma passagem no texto de Lélia Gonzáles ilustra adequadamente essa preocupação do que se espera de comportamentos sociais aceitáveis e os reprimíveis, incluídos os modos de falar:

... Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinado um monte de coisa pro crioulo da platéia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar juto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve um hora que não deu prá agüentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga... (Lélia Gonzales, 1984, p. 223)

Na citação acima, a autora consegue demonstrar um paralelo entre o saber, a legitimidade da fala e as relações sociais, numa ilustração de como os brancos detêm o conhecimento e se comportam de forma adequada, mas os negros, por sua vez, ficam “catimbando a discurseira deles”, se comportando de maneira animalesca e são repreendidos por isso. É traçado nessa passagem um embate do ideal racional e seu extremo oposto. Gonzáles encontra desse jeito um modo de expor o preconceito com o “pretuguês” e o ocultamento da figura feminina negra no processo que excluiu essas vozes, como disse Pinto (2018, p. 714), “A ideologia da ‘competência linguística’

encontra seu contraponto na ‘irracionalidade’ do seu gesto racial”. E, ainda segundo Kroskity (2000, p. 3, apud Pinto, 2018, p. 715), há “regimes” que invocam a exposição política em diversos aspectos, em consonância com a força coercitiva do Estado e a imposição de uma cultura maior sobre a menor; antropofagia essa que só ocorre porque o Estado é conivente (Pinto, 2018, p. 715).

O que revela a grande estrutura construída para propositalmente silenciar certas comunidades desprestigiadas como a população negra, ao longo da história, e assim, embelezar o histórico do país e purificar o máximo possível seu passado, que na realidade carrega muito sangue de escravizados em suas páginas.

Entre os brasileiros, um outro exemplo a ser citado desse regimento instaurado pode ser observado nas “conexões indexicais” estabelecidas entre signos linguísticos e fatores contextuais, o que prova a existência de hierarquias. Em outras palavras, se o falante utiliza bem sua competência linguística, ou seja, o mais próximo da língua culta, ele possui mais valor que alguém com uma fala marcada por traços mais populares, com uso de gírias, concordância que não esteja tão alinhada quanto prescreve a gramática normativa, etc. A sociedade divide assim o joio do trigo. Isso é cruel. Não existe nada mais injusto do que uma população que escolhe humanizar e valorizar uns em detrimento de outros. Nesse sentido, por pior que essas relações possam parecer, precisam ser estudadas. Deve-se chegar à raiz do problema, o processo de colonialismo, para estancar o alastramento das imposições de regimes decorrente dele.

Nesse mesmo viés, Fanon expõe uma triste premissa: “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – uma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (2008, p. 34, apud Pinto, 2018, p. 716). Assim, até mesmo a camada mais oprimida de uma sociedade tende a corresponder a esse lugar subjugado no qual é colocada. Deve ser notório, por exemplo, que importamos muita cultura vinda da Europa e da América do Norte. Já percebeu? Temos algum tipo de complexo de que o que vem de fora, o que é gringo, é melhor do que o que é produzido aqui, em território nacional. E de maneira mais particular, há uma tendência ao branqueamento, tão explorado no texto de Bento (2002), que possuem, boa parte das pessoas pretas.

Fanon nos indica que as relações raciais estruturam as práticas linguísticas, na medida em que tais relações foram construídas no processo colonial que alçou certa “racionalidade” à condição hegemônica e as línguas coloniais se tornaram o meio mais puro para a expressão dessa “racionalidade” (Mignolo, 2003; Bauman e Briggs, 2003; Makoni et al., 2003; Makoni e Pennycook, 2007, apud Pinto, 2018, p. 716)

Não obstante, consideremos quais poderiam ser as implicações do ato de fala. O ato de falar detém em si um poder. Porque ainda que a fala não seja concreta, possui efeitos concretos. E a partir do momento em que somos falados ao invés de nos permitirmos dizer, passamos a ser “infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos)” (Pinto, 2018, p. 717). E como subverter esse silenciamento? Criando espaços para se fazer ser ouvido, poderia ser um caminho possível. Uma frase curta, que na verdade demanda solução muito mais complexa na prática. É contribuindo com essa missão, criando lugares para ter voz e ser escutado, que emergem os podcasts sobre Negritude e antirracismo. E não poderia ser de outra maneira, afinal, são canais abertos, acessíveis a qualquer um gratuitamente, desde que tenha acesso à internet. A contestação não pode ser outra, senão o fazer emergir o particularismo de toda e qualquer forma linguística como prática e rearticular as narrativas e os conhecimentos sobre linguagem como marcadamente locais, comprometidas com o local geopolítico e corpóreo-político de quem fala. (Pinto, 2018, p. 718)

Na afirmação acima, Plaza Pinto (2018) concebe que articular práticas sociais que articulem narrativas e conhecimentos que possam contribuir para o registro e propagação de marcas identitárias particulares presentes nas linguagens de comunidades marginalizadas, agregando ao cenário geopolítico e corpóreo-político, é uma forma de reverter seus ocultamentos político-histórico-sociais.

3. As ideologias linguísticas nas práticas sociais sobre Negritude e antirracismo

Intrinsecamente associadas às práticas sociais que levantam a bandeira de alguma causa, tem-se as ideologias linguísticas.

Apesar das dificuldades linguísticas apresentadas pela noção de “ideologia”, o conceito de ideologia linguística [grifos do autor] veio ganhando terreno nos últimos anos em estudos sociolinguísticos e de antropologia que as concepções culturais são parciais, respondem a interesses e são sempre objeto de linguística, por expressar as relações que as representações estabelecem entre a língua e os seres humanos na vida social (Woolard, 2012, p.19), abordadas de uma perspectiva crítica que não esquece polêmica. Por esse motivo, essa noção é também central para uma abordagem glotopolítica da linguagem (Lagares, 2018, p.212).

Ou seja, por trás de qualquer concepção cultural que se possa ter, é imprescindível a existência de uma ideologia linguística que a sustente, a partir da qual podem ser expressadas ideias e representações linguísticas (Lagares, 2018, 212) da perspectiva crítica pretendida. No seio desse apontamento, encontram-se temas abordados em

podcasts, como a Negritude, o antirracismo e suas implicações, que demandam uma ideologia linguística própria.

Tomemos neste artigo, as concepções de ideologia adotadas por Woolard (apud Lagares, 2018, p. 232), que a toma, primeiramente, como derivada e articulada pela experiência e pelo posicionamento social do indivíduo. E, em segundo lugar, como conjunto de representações associadas a posições de poder, quer seja de cunho social, político ou econômico, das quais desfrutam grupos dominantes para manutenção de sua glória, que pode ser usado para confrontar tais posições (Lagares, 2018, 213). De maneira complementar, Lagares (2018, p. 213) traz o recorte de José del Valle sobre a definição de ideologia linguística, que seria encarada como uma série de ideias que vinculam noções de linguagem, língua, fala e/ou comunicação com determinadas composições culturais, políticas e/ou sociais específicas, como as implicações de raça e racismo no Brasil.

Falar sobre Negritude, por exemplo, é admitir um conjunto de fatores que estão associados ao tema, como por exemplo, que ainda criança, as pessoas negras precisam refletir sobre sua condição social, seja dentro de casa ou no ambiente escolar, onde normalmente os primeiros comentários racistas são escutados e percebe-se que os outros a veem como “a diferente” (Ribeiro, 2019, p. 23). Envolve toda uma construção coletiva e individual de consciência social e política ao qual se é apresentado ainda muito cedo.

Particularmente, tenho memórias assim da minha infância, quando um grupo de colegas da sexta série começou a me chamar de “tocha”, porque eu costumava usar meu cabelo cacheado preso em um coque. Veja, o formato do coque, no cabelo de uma criança de 11 anos, se tornou uma piadinha entre os colegas. E não é só na infância que comentários e tratamentos de discriminação ocorrem. As marcas do racismo acompanham os pretos como um fardo ao longo de toda a vida. Na faculdade, quando um colega branco te risca de caneta preta durante a aula e diz que você nem precisa apagar o risco, “porque é tudo preto”, ou quando se vai ao shopping buscar uma encomenda e uma cliente branca pergunta se você é vendedora mesmo que você não esteja usando uma roupa nada parecida com a farda dos funcionários, assim, gratuitamente, associando que você só está ali para vender, não para consumir, como ela. Só para citar alguns casos pessoais. É exaustivo ser negra e ser antirracista numa sociedade estruturalmente racista.

No entanto, é necessário continuar com a luta, combater essa estrutura. E isso só é possível com perspectiva histórica, com conhecimento sobre nossa ancestralidade e as amarras do presente. “O primeiro ponto a entender é que falar do racismo no Brasil é,

sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências” (Ribeiro, 2019, p. 9).

“A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SANTOS, 1983, apud RIBEIRO, 2019, p.11).

A própria criação do termo “raça” foi uma construção política, feita para categorizar, demarcar, inferiorizar, oprimir e violentar um grupo de pessoas por causa de sua cor de pele. Tudo o mundo que conhecemos hoje é fruto do trabalho escravo ao qual foram submetidas as pessoas negras, proporcionando riquezas para as metrópoles e suas colônias. Como ressalta Hall, citado por Borges & Melo:

É imperioso reiterar, em toda instância espacial e temporal, que o termo ‘raça’ possui é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo’ (Stuart HALL, 2003, p.66 apud BORGES & MELO, 2019, p. 2).

É inegável que o Brasil tenha se desenvolvido economicamente em cima do sistema escravocrata, que teve como base, ao longo de centenas de anos, o tráfico de mulheres e homens negros, que foram sequestrados de suas terras natais, de todos os cantos do continente africano. Vidas que constituíram a força de mão de obra que possibilitou e sustentou o advento de ganhos socioeconômicos que nunca usufruíram (BORGES & MELO, 2019, p. 2).

Tendo essas conceituações em mente, é importante que se tenha a consciência de utilização de espaços como os podcasts com a representatividade da Negritude e debatendo questões antirracistas, já que na contemporaneidade, devido ao constante fluxo de informações a que somos bombardeados todos os dias por meio da internet, o mais sensato a ser feito é utilizar seus recursos midiáticos e suas significâncias com prudência e consciência. Como salienta bem Lagares (2018, p. 232):

É curioso, e ao mesmo tempo compreensível, que a descolonização e a destemporalização que a internet produz com a reprodução de textos ou imagens produzidos não se sabe onde nem por quem, por exemplo, coincida com uma preocupação cada vez maior pela delimitação dos lugares de fala de cada pessoa na esfera pública. Quando, de alguma maneira, as possibilidades de falar e de ser ouvido são maiores, é importante ter presente onde, como e quem está falando por quem, dado que as formas de silenciamento, em meio ao barulho, são também muito mais sutis. Os movimentos das minorias sociais costumam

ser plenamente conscientes disso. De uma perspectiva enunciativa, os efeitos de verdade dos discursos dependem de quem seja o enunciador e quais sejam as condições de produção do enunciado[...]. Na fluidez extrema das formas de comunicação contemporânea, tentar captar essas diferenças e reconstituir elementos fundamentais da enunciação é uma questão de responsabilidade política (Lagares, 2018, p. 232).

Então, cuidando do que é dito e acessado nas redes de podcasts, para que existam conteúdos de qualidade e com respaldo na veracidade é um modo de agregar à construção da história negra no Brasil, fornecendo dados para que se registre o lado negro da história e criando espaços de fala.

4. A prática social do podcast e sua contribuição para formação identitária da comunidade negra no país

A linguagem é campo de luta. Os lobos de que fala Hilda Hilst [...] se manifestam linguisticamente e podem ser combatidos (também) com a palavra, desde que entendamos a linguagem [...] como prática social. Obviamente, as intervenções sobre/na língua não impedem outro tipo de ativismo nem são contraditórios com outras formas de ação política. Mas nos usos linguísticos se manifestam posições ideológicas relativas a muitas polêmicas sociais, pois, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Voloshinov, 2009, p. 33, apud Lagares, 2018, 211).

Como aponta Lagares, a linguagem é um forte campo para se lutar. É através dela que o povo consegue se comunicar, se fazer entender. Então, fazer uso da linguagem para brigar por espaço de fala, para ter voz, é combater o “inimigo” com suas “próprias armas”. Ora, se houve imposição de competência de fala e silenciamento das variáveis, que seja levantada, pois, a bandeira da resistência, falando e expondo as violências às quais a população negra foi submetida. Nada mais justo que os incomodados, descendentes de escravizados, oprimidos pela sociedade, toquem em assuntos desagradáveis e incomodem. A contemporaneidade e as mídias sociais têm sido ótimas aliadas de vários movimentos contra cultura hegemônica. E em meio a essas mídias, destacam-se os podcasts.

Para além da linguagem, destaco aqui a importância de dois elementos fundamentais para a formação letramento crítico racial e social, mas também imprescindíveis para que se compreenda o problema do racismo estrutural na nossa sociedade, a necessidade de nos tornarmos todos, todas e todes, antirracistas, e que nos ajudarão a desconstruir as marcas do racismo presente em nós: a primeira delas, a importância da memória; e a segunda, o letramento racial.

O professor, advogado, filósofo e ex-ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Almeida, alerta que todas as questões derivadas do racismo estrutural em nosso país só podem ser resolvidas se conseguirmos compreender que o racismo e seus âmbitos político e histórico, também estão inseridos no processo de constituição das subjetividades humanas (2017, p. 40, apud Trigo, 2022, p. 3). E como nos instrui Djamilia Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, para combater o racismo é necessário que cada pessoa, preta e não preta, informe-se sobre racismo; enxergue a Negritude; reconheça os privilégios da branquitude; perceba o racismo internalizado em si; apoie políticas afirmativas na educação; leia autores negros; questione a cultura que consome; conheça seus desejos e afetos; combata a violência racial (Ribeiro, 2019, p. 4). Esses processos fazem parte do letramento racial.

O letramento racial envolve etapas racionais e objetivas, tanto quanto subjetivas e sensíveis. Desconstruir os afetos racistas inconscientes – até que se veja sempre e acima de tudo humanidade de cada pessoa preta, conhecida ou desconhecida – é um longo processo, que exige atenção e dedicação constantes e depende de políticas públicas afirmativas, ou ‘discriminação positiva’, como refere Schucman (2016), bem como depende da vontade e do trabalho individual de cada pessoa (Trigo, 2022, p.4).

E ao que diz respeito à memória, a comunidade negra, posta à margem da história do Brasil, possui o direito à memória, ao não apagamento de suas vidas (e mortes), direito a propagar sua história amplamente e tendo a si enquanto protagonista, não permitindo que os brancos privilegiados continuem falando de uma história que não os pertence.

Memória é lembrança, mas também esquecimento. Na compreensão dos dicionários da língua está sempre associada ao ato de reter ideias e guardar impressões, mas na história precisamos compreender memória também como ausência, pois considerando que a construção da ‘história oficial’ foi e é seletiva, podemos depreender que a memória histórica é composta sempre pelo que foi lembrado e também pelo que foi esquecido ou excluído. Se observarmos, por exemplo, a memória presente em documentos escritos e ‘oficiais’, vemos que a sua preservação permanece menos atingida pelo tempo do que a das tradições orais, tão relegadas durante séculos pelo Ocidente. (MEIHY & HOLANDA, 2019, p. 17, apud Afonso, 2012, p. 8)

Para auxiliar no letramento racial e na obtenção da história que nos foi ocultada, a história oral pode ser utilizada como recurso desses registros e compartilhamento de experiências e vivências. Ao longo do tempo, a prática, também social, de utilizar a história oralizada para transmitir tradições, saberes e conhecimentos foi muito empregada por grupos sociais inviabilizados pela história hegemônica europeia e assim,

conseguiram passar adiante suas vozes e lutas, mesmo que tenham sido deixadas de fora dos registros oficiais.

Sendo de baixo, das margens, das fronteiras, das pessoas, a história e a educação decolonial são fundamentais para uma autoafirmação dos povos latino-americanos e dos sujeitos invisibilizados pela história. O estudo das memórias a partir da história oral fez com que grupos sociais antes excluídos pudessem fazer ecoar suas vozes e narrar com protagonismo suas histórias. Trazer uma alternativa ao eurocentrismo da história tradicional e valorizar a trajetória dos povos colonizados e/ou atingidos pela colonização, que fazem parte da nossa ancestralidade, valorizando trajetórias de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+, por exemplo), é demonstrar que o passado dessas pessoas importa e que o presente delas é parte da história que está sendo construída. (Afonso, 2021, p. 3)

As plataformas agregadoras de áudio, mais conhecidas como podcasts, são um gênero que começou a ser conhecido assim a partir do jornalista Ben Hammersley, que uniu as palavras ipod e broadcast (transmissão), em meados de 2004. No entanto, a distribuição de conteúdo de áudio é um pouco mais antiga, data dos anos oitenta, nos Estados Unidos, graças a uma programação com conversas e músicas em mídia física que era passada de mão em mão (Trigo, 2022, p.1). Foi somente a partir do surgimento da tecnologia RSS (Rich Site Summary), que se tornou viável agregar um grupo de informações publicadas e oferecer acesso a elas, de acordo com o assunto de interesse particular de cada ouvinte. E, como essa tecnologia agregava postagem de arquivos em formato mp3, as plataformas que as recebiam ficaram conhecidas por agregadoras (Trigo, 2022, p. 2).

Instaurados e abertos, esses espaços vazios das plataformas de podcasts passaram a ser preenchidos ao longo do tempo por pessoas pretas, que estão desenvolvendo um trabalho admirável na contação de narrativas históricas, realizando entrevistas e promovendo debates sobre ser negro e estar no Brasil atual diante dessa condição racial. Hoje, para citar alguns, temos o Mano a Mano, com mais de 38 mil seguidores, apresentado pelo vocalista do Racionais MC's, o Mano Brown, em um ambiente onde o rapper entrevista personalidades negras (mas não somente) para debater sobre problemáticas sociais, dentre elas, o racismo; o Projeto Querino, que possui mais de 7 mil seguidores, com apresentação de Tiago Rogero, produzido pela Rádio Novelo em parceria com a Revista Piauí, onde temos 8 episódios que contam a versão da história do Brasil que a maioria dos brasileiros desconhece: o negro como protagonista, desmascarando o sistema escravocrata e denunciando suas artimanhas.

Também com apresentação de Tiago Rogero, há o podcast Vidas Negras, que acumula atualmente cerca de 985 seguidores, no qual somos apresentados, em cada

episódio, a uma personalidade negra histórica ou da atualidade; e há outro ainda, chamado História Preta, com mais de 3 mil seguidores, comandado por Thiago André e produzido pela B9, cuja temática se dedica a abordar narrativas sobre memórias históricas da população preta brasileira e do mundo. Assim como esses, existem vários outros podcasts que tratam das temáticas Negritude e Antirracismo e que juntos somam milhares de acessos.

Particularmente, já aprendi bastante coisa sobre Negritude, decolonialismo, antirracismo e ancestralidade, de forma que nunca havia concebido na escola ou mesmo na graduação. Pensando nisso, dentre tantas práticas midiáticas contemporâneas que colaboram para difundir, divulgar, endossar e fortalecer o Movimento Negro, os podcasts têm ganhado espaço e promovido parte dessa mudança, atingindo um público amplo e contribuindo com essa missão. Então, seria certo pensar também, que por sua vez, esses programas acabam somando à formação de letramento racial e social de pretas e pretos em nosso país, a partir do momento que nos oferta a possibilidade de acessar memórias e constituir letramentos críticos raciais aos quais estávamos alheios.

O ensino de história deve ser capaz de proporcionar ao indivíduo uma reflexão crítica acerca da sua condição como sujeito histórico, pensando sobre si e sobre o mundo que o cerca de maneira conjunta, olhando para o passado como eixo explicativo do presente, mas compreendendo que também está contribuindo para a história em cada ato de seu cotidiano. A consciência histórica, base do pensamento humano, contribui para a definição das identidades coletiva e pessoal, sendo um dos conceitos que nos auxiliam a compreender que a história é muito mais do que o passado e que o ensino de história tem um papel fundamental na construção da nossa sociedade (Afonso, 2021, p. 2).

Se tomamos os podcasts como fontes contemporâneas da história negra, conseqüentemente, podemos admitir que sendo eles considerados como prática social, servem também de substância cultural, através de compartilhamento de narrativas, entrevistas e demais materiais, para integrar identidades sociais, que, como afirmou Hall (1997, p. 8, apud, Soares & Vicente, 2021, 12-13), são produzidas no interior da representação, a partir da cultura, não fora dela. Ou seja, esse perfil identitário é resultado de um processo que nos possibilita tomar posicionamentos acerca de definições que os discursos culturais (exteriores) proporcionam ou que nos constituímos subjetivamente (dentro deles). Assim, nossas subjetividades vão sendo elaboradas de maneira discursiva e dialógica. E, complementar a isso, as mídias que se valem de formatos sonoros podem (e estão) dando voz e ouvidos às vidas negras de nossa sociedade, porque nós importamos, sim, e é nossa vez de contar a nossa história.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Pablo Andrade. **podcast Memórias Decoloniais: Trajetórias de Vida e Iniciativas que Ensinam uma História Outra.** ANPPUH – BRASIL, 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro – RJ, 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; MELO, Glenda Cristina Valim de. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. *Revista de Estudos Feministas*, v. 27, n. 2, p. 1-13, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

LAGARES, Xoán. Linguagem, ideologia e ativismo linguístico. In: LAGARES, Xoán. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**, p. 211 - 234. São Paulo: Parábola, 2018.

MUNIZ, Cassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil, *Delta*, v. 32, n. 3, p. 767-786, p. 2016.

PINTO, Joana Plaza. **Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais.** ABPN, vol, 10, p.704-720, 2018.

RIBEIRO, Djamilla. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSÁRIO, Luana Paixão Dantas do. O Logocentrismo da Representação do Mundo. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista: Unioeste/MCR*, v. 12, n. 23, p. 159 – 169, 2012.

SOARES, Rosana de Lima. VICENTE, Eduardo. Áudio e ativismo social: uso das práticas do podcast para a visibilidade de um discurso feminista. In: **Libro de Memoria – XXXII Congresso Alas Perú, Nuevas Mutaciones del Consumo Cultural em el Siglo XXI: Tecnologías, Espacios y Experiencias.** Peru, 2019.

TRIGO, Clara Faria. Vidas Negras e História Preta: podcasts dão voz ao invisível. XVIII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador – BA, 2022.

A (DES)CONSTRU ÇÃO DO ESTEREÓTIPO BÁRBARO DO HOMEM MEDIEVAL: UMA ANÁLISE DO PERSONAGEM HAGRID DA SAGA HARRY POTTER

Hellen Cavalcante Gomes¹

RESUMO

A falta de uma análise crítica sobre um estereótipo social pode contribuir para sua perpetuação no imaginário popular, isso, somado a generalização e divulgação em massa, faz com que alguns grupos sociais sejam representados de forma fantasiosa e pejorativa. O presente trabalho analisa as recriações medievalistas acerca do gênero a partir de uma investigação das manifestações estereotipadas de uma masculinidade bárbara no personagem Rubeus Hagrid da saga Harry Potter. Para alcance dos resultados, a análise foi estruturada em uma fundamentação teórica de artigos bibliográficos de autores que estudam sobre medievalismos, Idade Média e literatura como Bruno Dumézil e Roberto Pontes, a fim de alinhar a pesquisa com a literatura acadêmica relacionada. A exposição do estereótipo animalesco do homem medieval denuncia a segregação intelectual do bárbaro que quanto mais viril mais distante do padrão normativo civilizatório e à medida que esse imaginário é reproduzido e exposto em grandes veículos de comunicação, mais se torna cristalizado na memória coletiva.

Palavras-chaves: Estereótipo. Masculinidade bárbara. Rubeus Hagrid.

¹ Graduanda em História licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas

(DE)CONSTRUCTION OF THE BARBARIC STEREOTYPE OF MEDIEVAL MAN: AN ANALYSIS OF THE CHARACTER HAGRID FROM THE HARRY POTTER SAGA

ABSTRACT

The lack of a critical analysis of a social stereotype can contribute to its perpetuation in the popular imagination. This, combined with generalization and mass dissemination, causes some social groups to be represented in a fanciful and pejorative way. This work analyzes medievalist recreations of the genre based on an investigation of the stereotypical manifestations of barbaric masculinity in the character Rubeus Hagrid from the Harry Potter saga. To achieve the results, the analysis was structured on a theoretical basis of bibliographic articles by authors who study medievalism and the Middle Ages in order to align the research with related academic literature. The exposure of the animalistic stereotype of medieval man denounces the intellectual segregation of the barbarian who, the more virile he is, the more distant he is from the normative civilizational standard and as this imaginary is reproduced and exposed in major media outlets, the more it becomes crystallized in the collective memory.

Keywords: Stereotype. Barbarian masculinity. Rubeus Hagrid.

1. Introdução

É comum as diversas discussões sobre o conceito de estereótipo e suas formações, autores debatem acerca de seu significado desde o ano de 1922, quando o termo foi oficialmente inserido no campo acadêmico na área das ciências sociais pelo jornalista *Walter Lippmann*. Desde sua primeira aparição, o conceito ganhou notoriedade e foi alvo de diversos estudos relacionados a linguagens em geral. Nesse contexto, Carvalho, Freitas e Ribeiro (2023, p. 3) destacam:

A perspectiva dos estudos do discurso e da análise do discurso, os estereótipos são uma construção de leitura (AMOSSY, 1991), que aparece à luz da ideologia, relacionando-se ao pré-construído (PÊCHEUX, 1975). As estereotipias, por sua vez, aparecem como aquilo que permite naturalizar o discurso, esconder o cultural sob o evidente, isto é o natural. Estereótipos e estereotipias ligam-se, portanto, ao dialogismo genericamente proposto por Bakhtin (1979) e retomado nas noções de intertexto e interdiscurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 215-216)

É a partir do conceito de estereotipia dado pelos pesquisadores que a presente pesquisa pautará a análise do personagem Rubeus Hagrid, buscando promover uma relação entre as ideologias construídas a partir de um cenário sócio-histórico que resultam na forma de exposição do imaginário na literatura.

No terceiro capítulo do livro *História da virilidade*, do autor Bruno Dumézil, publicado em 2013 e intitulado como “O universo bárbaro: mestiçagem e transformação de virilidade”, é trabalhado o ideal de masculinidade atribuído pelos romanos aos homens bárbaros. São conferidas características específicas que tornam homem bárbaro viril: Guerreiro, peludo, casto e preguiçoso.

O grande poder de influência romana, foi decisivo para a disseminação desse ideal ilusório que é fixado no imaginário coletivo. Sem escritos próprios sobre sua virilidade, é a perspectiva romana que é mostrada pelos veículos de comunicação e perpetuada como verdade até os dias atuais.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o estereótipo da masculinidade bárbara atravessa o período medieval e é representado na produção literária do século XXI. Para isso, far-se-á uma avaliação do personagem Hagrid da saga

Harry Potter (1997–2007)², a fim de dissertar sobre o imaginário de recriação medievalista acerca do gênero.

A pesquisa está dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e considerações finais. Na introdução, o leitor será contextualizado sobre o conceito de estereótipo e a percepção romana acerca do que é o bárbaro. O desenvolvimento do trabalho contempla quatro subtópicos, que têm como objetivo apresentar a obra e o personagem analisado, além de exemplificar como as características destacadas por DUMÉZIL (2013) estão presentes na construção da personalidade de Hagrid. As considerações finais trarão reflexões sobre como a literatura carrega marcas históricas para a contemporaneidade, podendo preservar ou desconstruir estereótipos sociais. Essas discussões são baseadas em estudos de autores como Roberto Pontes, Johnni Langer e Pierre Bourdieu.

2. Desenvolvimento

2.1 O imaginário do homem bárbaro

A imagem do bárbaro, originalmente criada para diferenciar os povos de línguas estranhas ao mundo clássico, com o tempo transforma-se em identificação com todos aqueles que não eram cristianizados, e, portanto, colocavam-se fora dos ideais de civilidade e comportamento (LANGER, 2002). Aqui, será analisada a masculinidade bárbara anterior ao século VIII e a mudança de concepção sobre o que seria o padrão másculo ideal e venerável na época, onde valorizava-se características de guerra e bravura.

Rubeus Hagrid é um personagem caracterizado como um bruxo meio-gigante, nascido na floresta do Deão no sudoeste da Inglaterra, foi abandonado por sua mãe na infância e desenvolveu habilidades autossuficientes muito cedo. Aos 11 anos, sua parte bruxa foi identificada e ele entrou para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Foi direcionado para a casa Gryffindor, e permaneceu na escola até o seu terceiro ano quando foi expulso pela acusação falsa de ter aberto a câmara secreta que resultou na morte de diversos estudantes.

Dessa maneira, é como o personagem decide seguir vivendo após a falsa acusação que possibilita enquadrá-lo nos moldes bárbaros medievais, visto que, por consequência

² A saga Harry Potter foi escrita pela escritora britânica Joanne Kathleen Rowling popularmente conhecida como J.K Rowling, a obra é composta por 7 livros, sendo eles *Harry Potter e a pedra filosofal* (1997), *Harry Potter e a câmara secreta* (1998), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999); *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2000); *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2003); *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2005); *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (2007); Todos os livros da saga ganharam adaptações cinematográficas.

da escolha de uma vida reclusa mais próximas das criaturas que dos seres humanos que Hagrid passa a ser enxergado pelos demais personagens de forma animalizada.

2.3 A animalização

Embora os estudantes da conjuntura atual, em especial os da *Gryffindor*, cativassem um grande apego pela figura de Hagrid, ainda assim, o meio-gigante era a típica representação estereotipada de uma transgressão civilizatória: Roupas de couro, pelos em abundância, preguiçoso, beberrão e desprovido de muita capacidade intelectual.

É perceptível, em especial no primeiro livro da saga, que a autora usa configurações de escrita para representar a fala do personagem, a adição de muitas letras e o itálico arrastado, servem para transmitir ao leitor um sotaque interiorano e, acima de tudo, selvagem. A autora não se preocupou em fazer um estudo sobre o dialeto Somerset para imprimir todas as marcas linguísticas desse dialeto na fala de Hagrid (SANTOS, 2010), visto que ao tentar criar um "sotaque" para Hagrid, Rowling recorreu a algumas expressões informais ou palavras que, embora possam ser reconhecíveis como de um dialeto regional, nem sempre têm um vínculo direto com o somerset.

Hagrid, como personagem, possui um modo de falar que remete a um estereótipo de um "homem rude" ou "campesino", com características simples e um pouco rústicas. Esse estereótipo é transmitido por meio de uma linguagem que mistura gírias, erros gramaticais e variações de vocabulário, mas pode não refletir com precisão um dialeto real como o somerset, sugerindo, dessa maneira, que a autora estava mais focada em criar uma imagem do personagem do que em representar um dialeto fiel. Logo, entende-se a exposição do sotaque tendo como base apenas um pré-conceito presente no senso comum, um dos principais pilares para a construção de um estereótipo.

Mesmo sendo bruxo, desde a infância, é alegado nos livros que Hagrid nunca teve aptidão para o ambiente acadêmico, visto que, mesmo quando ainda era estudante do 1º ano de Hogwarts, preferia a floresta à sala de aula. Justifica-se a preferência de ambiente por uma grande "afinidade" que ele tinha com os animais selvagens. Entretanto, ao longo da narrativa, nota-se que essa afinidade desenfreada, é utilizada para animalizar o personagem e deixá-lo cada vez mais semelhante às criaturas com as quais convive.

Essa animalização torna-se bastante evidente quando em sua vida adulta o meio-gigante é posto como guarda-caça do castelo, vivendo, por sua vez, distante da escola e em convívio pleno com os animais da floresta proibida. Quando partimos para uma análise da casa do personagem (figura 1), percebemos que remete às construções medievais, marcada por uma arquitetura romântica adotando uma influência gótica em suas características. A cabana é abrigo também de diversos animais peculiares trazidos da floresta, e o gigante só tem prazer de arrumar o local quando precisa adaptar o ambiente para abrigar alguma criatura mágica (figura 2).



Figura 1 – cabana do Hagrid

Fonte: ArtStation (2020)

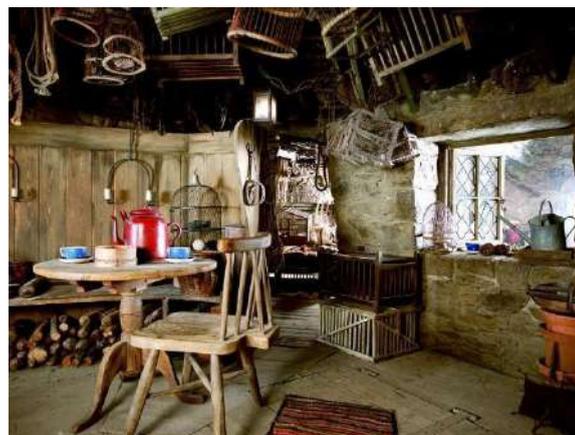


Figura 2 – ambiente interno da cabana

Fonte: ArtStation (2020)

No terceiro livro da saga, intitulado como Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban, Hagrid assume o cargo temporário de professor de trato das criaturas mágicas, contudo, é afastado logo depois de sua primeira aula, pois, embora tivesse o conhecimento sobre as criaturas, não possuía o intelecto necessário para ministrar uma aula sobre elas.

Essas construções, tornam evidente como a narrativa foi desenvolvida visando que a proximidade que o personagem tinha com os animais, viesse de um lugar de pertencimento, e não de mera afinidade: eu sei sobre eles porque sou como eles, ajo como eles e vivo como eles. O nível de conexão com os animais era tão profundo que o personagem sofre quase que um processo de metamorfose de espécies.

"Hagrid era um gigante de homem, com uma grande barba, e sua roupa era feita de peles de animais, e parecia que ele poderia quebrar tudo ao seu redor." (ROWLING, 1997, p. 45).; "Hagrid se abaixou até o dragão e falou com ele, como se fosse um animal, com uma calma desconcertante, como se fosse natural para ele tratar de tal criatura." (ROWLING, 1997, p. 56) , "Hagrid começou a comer com uma voracidade que faria qualquer animal invejar, e seus grandes dentes faziam o trabalho de mastigar muito mais rápido do que qualquer ser humano." (ROWLING, 1997, p. 70); "Hagrid era tão grande que parecia uma sombra de um monstro, e sua voz era como um rugido abafado, que parecia vir de algum lugar profundo." (ROWLING, 1997, p. 82). Os trechos presentes no livro Harry Potter e a Pedra Filosofal (1997), reforçam a ideia de Hagrid associado a uma força bruta, primitiva de uma relação instintiva com as criaturas mágicas e, principalmente, de comportamentos selvagens. Reforçando, ainda mais, o estereótipo animalesco do homem medieval, conforme próximo da bestialidade se distancia do padrão normativo civilizatório.

2.3 Peludo

“O bárbaro permanece próximo a animalidade. Por consequência, ele não pode ser senão peludo. (...) as cabeças barbadas sucedem às testas peludas. A virilidade barbara é pilosa.” (DUMEZIL, 2013). Os pelos não só ajudavam a construir a imagem viril dos bárbaros, mas davam a eles também o rótulo de indomáveis, como animais.

Os pentes, foices e lâminas enterrados com os homens sugerem que a ideia de descuido e rebeldia sobre a aparência dos bárbaros não prevalecia no que de fato era real. Os pelos só eram apreciados juntos aos bárbaros senão a partir do momento em que ele era cuidado (DUMEZIL, 2013). Entretanto, na representação do personagem aqui analisado, é a visão romana que se sobressai sobre a figura.

Os dois grandes personagens de destaques que possuíam barbas e cabelos longos, eram Rubeus Hagrid (figura 3) e Alvo Dumbledore (figura 4), entretanto, a característica transmite algo completamente distinto para cada um. Enquanto Dumbledore, possuía cabelos e barba sempre alinhados e devidamente penteados, remetia uma ancestralidade de sabedoria e respeito; Hagrid, por sua vez, tinha cabelos e barba que “jamais viu um pente” (DUMEZIL, 2013) e sua imagem era vinculada a desleixo. Ele cultivou a aparência durante toda a história e era motivo de comentários e muitas vezes zombaria dos alunos.



Figura 3 – Rubeus Hagrid

Fonte: Pinterest (2019)

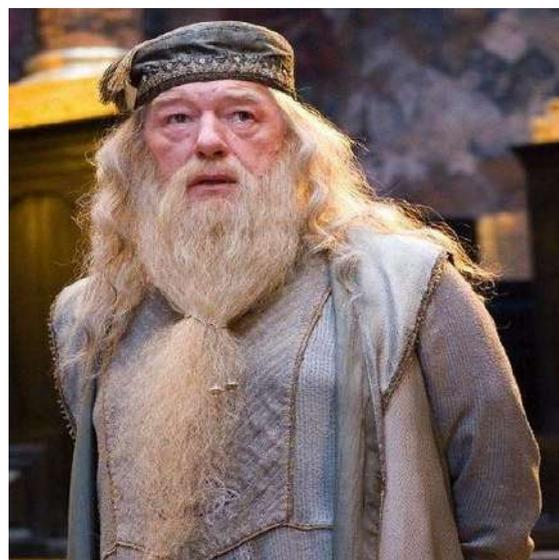


Figura 4 – Alvo Dumbledore

Fonte: Pinterest (2015)

2.4 Preguiçoso

“Aos olhos dos estrangeiros, o bárbaro vive do acaso. Sua casa se resume a uma construção de madeira sumária, e sua roupa de pele ou de linho, não apresenta nenhum traço elaborado. (...) Os romanos afirmam que se pode facilmente corromper os bárbaros com um bom vinho, leia-se embriagá-los para reduzi-los à mercê” (DUMEZIL,

2013). Um dos muitos estereótipos bárbaros presentes na personalidade de *Hagrid*, é o da “preguiça gloriosa”, onde associam a masculinidade a esse afastamento de capricho seja doméstico ou estético, para indicar uma que esses valores estão em segundo plano quando se trata de virilidade.

Esse desleixo de preguiça gloriosa é bastante evidente quando se trata do hábito de bebida do personagem que é utilizado por outras figuras para suborná-lo ou conseguir favores com o meio-gigante. É bastante corriqueiro os convites feitos por *Hagrid* ao trio protagonista para beber cerveja amanteigada em sua cabana, algo que era estritamente proibido pela regulamentação da instituição, mas se concretizava com frequência e terminava com o personagem dormindo embriagado (Figura 5 e 6).



Figura 5 – Hagrid bebendo cerveja

Fonte: Pinterest. (2015)



Figura 6 – Hagrid dormindo de embriaguez

embriaguez

Fonte: Pinterest. (2015)

3. Considerações finais

Roberto Pontes (2001) quando desenvolve a teoria da residualidade trabalha como concepções passadas permanecem fixas e influentes na cultura da sociedade contemporânea e por consequência, em suas produções. Sob essa perspectiva, discorre sobre como aspectos culturais e sócio-históricos da sociedade atual estão, frequentemente, atravessados por ideologias anteriores ao período em que vivemos.

Ao analisar o personagem *Hagrid*, nota-se a presença desses resíduos medievais, em especial acerca da masculinidade bárbara, como traço predominante da personalidade da figura. Vale salientar também, que quando se fala de masculinidade bárbara, fala-se da visão do imaginário europeu sobre esses povos, muitas vezes distintos da realidade e coberto por preconceito colonial.

A aparição desses resíduos na literatura contemporânea reforça a tese de Pontes quando ele afirma que “na cultura e na literatura nada é original. Tudo é residual.”

(PONTES, s/d, p. 1), comprovando ainda que o passado é um traço decisivo para se explicar o presente, visto que, influencia diretamente em sua construção.

A literatura produzida em determinado período vai refletir, na maioria das vezes, aspectos da sociedade onde ela foi produzida e está sendo consumida. As representações estereotipadas de gêneros quando são expostas e bem aceitas em obras literárias, denuncia a naturalização desse imaginário pela população. Bourdieu, em sua teoria do campo social e do capital simbólico, explora como as práticas culturais, incluindo a literatura, não apenas refletem, mas também reforçam as estruturas de poder existentes. A literatura, portanto, pode ser vista como um meio de perpetuar estereótipos e normas sociais, incluindo as noções de gênero, ao naturalizar certos papéis e expectativas.

As recriações da era medieval são constantes nas produções da contemporaneidade, algumas delas estão repletas de imaginários fantasiosos sobre elementos do período. O mundo em que vivemos atualmente encontra-se repleto de imagens fantasiosas sobre o passado, estereótipos muito bem estruturados na sociedade que dificilmente conseguem ser eliminados (LANGER, 2002). A falta de uma análise crítica sobre um estereótipo social, pode contribuir para sua perpetuação no imaginário popular, isso, somado a grande generalização e divulgação em massa, fazem com que alguns grupos sociais sejam representados de forma ilusória e pejorativa. Muitos dos estereótipos de gênero tiveram origem na Idade Média e ainda tem influência nos dias atuais.

O personagem analisado é um exemplo de como o estereótipo da masculinidade bárbara ainda está presente nas grandes produções do século XXI, a forma como a narrativa foi conduzida, trazendo aspectos selvagens para a personalidade de Hagrid, confirma como a percepção romana de segregação intelectual entre o bárbaro e o civilizado continuam presentes desde o século V.

Referências

AMOSSY, Ruth. Os estereótipos e o discurso: a circulação dos clichês na mídia e na literatura. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DE CARVALHO, Carla Severiano; DE FREITAS, Geisa Fróes; RIBEIRO, Jocenilson. Processos de estereotipia: política, turismo e gênero. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25,

n. especial, p. e32216, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/32216>. Acesso em: 11 abr. 2025.

DUMÉZIL, Bruno. O universo bárbaro: mestiçagem e transformação da virilidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História da virilidade**. v. I. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 123-151.

LANGER, Johnni. Os vikings e o estereótipo do bárbaro no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 85-98, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975.

PONTES, Roberto. Residualidade e mentalidade trovadorescas no Romance de Clara Menina. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS MEDIEVAIS, 3., 1999, Rio de Janeiro. **Atas do III Encontro Internacional de Estudos Medievais**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001. p. 513-516.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. São Paulo: Rocco, 1997.

SANTOS, Caroline Reis Vieira et al. A tradução da fala do personagem Hagrid para o português brasileiro e português europeu no livro **Harry Potter e a Pedra Filosofal**: um estudo baseado em corpus. 2012. Trabalho acadêmico não publicado.

ANÁLISE DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA”

Josenildo da Silva Barbosa¹

Vitória Fernanda Santos da Silva²

RESUMO

Dividido em quatro partes, este trabalho tem como objetivo investigar como o ensino da oralidade é abordado no capítulo “História em quadrinhos: imagens e palavras em ação”, do livro didático *Se liga na língua* (2018), escrito pelos professores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Para isso, utilizou-se como aporte teórico os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2012), Bentes (2010), Elias (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defendem o ensino de gêneros orais como forma de expandir a linguagem dos educandos e, por consequência, seus mundos. A análise permite concluir que, para promover um ensino mais equitativo da língua materna, é essencial incorporar textos orais nas salas de aula e nos materiais didáticos utilizados pelo professor. Destaca-se, assim, a importância de enriquecer as práticas pedagógicas, reconhecendo os gêneros orais como elementos fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. Além disso, evidencia-se o valor de atividades que incentivem a participação ativa dos alunos na construção de narrativas, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa no processo educacional, contribuindo não apenas para a reflexão, mas também para o aprimoramento prático das estratégias pedagógicas, valorizando a diversidade e as múltiplas formas de expressão oral na formação integral dos educandos.

Palavras-chave: Oralidade. Livro didático. Gêneros orais. História em quadrinhos.

¹ Graduando do 8º período do curso de Letras - Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: 0009-0008-5060-6699.

² Graduanda do 8º período do curso de Letras - Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: 0009-0007-1474-9302.

ANALYSIS OF ORALITY IN THE TEXTBOOK “SE LIGA NA LÍNGUA”

ABSTRACT

This work, divided into five parts, aims to investigate the approach to teaching orality in the chapter "Comics: Images and Words in Action" from the 2018 textbook "Se liga na língua," authored by professors Wilton Ormundo and Cristiane Siniscalchi. Drawing on the theoretical foundations of Fávero, Andrade, and Aquino (2012), Bentes (2010), Elias (2013), and the 2018 Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the investigation advocates for the instruction of oral genres to enrich students' language skills and broaden their perspectives. The analysis concludes that fostering a more equitable teaching of the native language requires the proper integration of oral texts in classrooms and educational materials. Emphasizing the need to enhance pedagogical practices, the study underscores the significance of oral genres as vital components for linguistic and cultural development. It highlights the importance of activities promoting active student participation in constructing oral narratives, encouraging a dynamic and interactive educational approach. This not only facilitates reflection but also enhances practical pedagogical strategies, embracing diversity and various forms of oral expression as essential elements for students' comprehensive education.

Keywords: Orality. Textbook. Oral genres. Comic.

1. Introdução

A utilização de histórias em quadrinhos (HQs), no ambiente escolar, pode despertar nos estudantes o interesse pela leitura e pela escrita, uma vez que as imagens presentes nesse tipo de texto aguçam a curiosidade e contribuem para tornar a leitura mais atrativa. À medida que os alunos e as alunas se envolvem com esse recurso, são estimulados a desenvolver o hábito de ler dentro e fora da sala de aula, o que favorece o processo de alfabetização e formação crítica. Dessa forma, quando essa metodologia é incorporada ao contexto escolar, a leitura tende a se tornar uma prática mais constante e significativa.

O uso pedagógico das HQs, que integram linguagem verbal e visual, estimula não apenas o gosto pela leitura, mas também potencializa o desempenho de discentes no processo de ensino-aprendizagem. As imagens provocam curiosidade e engajamento, especialmente entre crianças e adolescentes, aumentando a motivação para o conteúdo das aulas. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância desse recurso e orienta o desenvolvimento de habilidades que envolvam a leitura de quadrinhos, como a construção de sentido a partir da relação entre imagens, palavras e recursos gráficos (BRASIL, 2018, p. 97).

Para que essas possibilidades se concretizem, é fundamental que professores e professoras planejem estratégias que integrem as HQs ao cotidiano escolar. É necessário incentivar a leitura desde as séries iniciais, com temáticas diversas e adequadas às faixas etárias, respeitando os interesses dos alunos e das alunas e os objetivos pedagógicos. No entanto, ainda é comum que as HQs sejam vistas como distrativas ou inferiores ao livro didático, o que contribui para sua baixa inserção nas salas de aula. Muitos docentes seguem utilizando métodos mais tradicionais e acabam deixando de lado recursos contemporâneos que poderiam ampliar o processo educacional, como histórias em quadrinhos e revistas.

Outro aspecto importante, que frequentemente é negligenciado, é a oralidade no ambiente escolar. Embora seja um fator essencial para a interação e para a comunicação, bem como para o fortalecimento das relações humanas, a oralidade ainda é tratada com pouca ênfase. Isso ocorre, em parte, por ser erroneamente considerada uma modalidade da língua sem regras ou relevância pedagógica. A ausência de práticas que contemplem a fala e a escuta compromete a formação de sujeitos capazes de se expressar de maneira crítica e consciente, além de favorecer a perpetuação do preconceito linguístico.

A leitura em voz alta e as atividades orais são algumas das formas de valorizar a oralidade e ampliar a criticidade dos alunos, pois possibilitam a reflexão, o combate à manipulação e o desenvolvimento da expressividade. No entanto, essa prática ainda é pouco presente nas escolas. As abordagens pedagógicas atuais, muitas vezes, não

incentivam o estudante a atuar de forma crítica no contexto social em que está inserido devido à escassez de propostas que envolvam a oralidade de maneira significativa.

Nesse sentido, a BNCC afirma que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, as características das interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em situações comunicativas (BRASIL, 2018, p. 79). Assim, cabe ao professor promover discussões que extrapolem a tradicional roda de conversa, criando espaços reais de escuta e expressão que contribuam para o desenvolvimento da competência oral e para o sucesso escolar de todos os alunos.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar o capítulo 3 — “História em quadrinhos: imagens e palavras em ação”, do livro didático *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* (2018), da Editora Moderna, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. A proposta é discutir como os conteúdos desse capítulo podem ser associados à prática da oralidade nas escolas. A análise será fundamentada nos estudos de Anna Christina Bentes (2010), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Elias (2013), bem como nas diretrizes da BNCC (2018), que reconhecem a importância do ensino da oralidade como forma de promover a participação crítica dos estudantes no espaço escolar e social.

2. “História em quadrinhos: imagens e palavras em ação”

No terceiro capítulo do livro, distribuído ao longo de trinta e três páginas, os autores introduzem aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental o gênero textual multimodal: história em quadrinhos. Juntamente às suas características, recursos e artifícios fundamentais, o capítulo oferece uma série de exemplos, textos explicativos em quadros e atividades projetadas para estimular a reflexão e a criatividade dos estudantes. Ao longo dessa seção, os alunos são instruídos sobre conceitos, como multissemiose e intertextualidade, além de terem a oportunidade de criar suas próprias histórias em quadrinhos.

Seguindo tal lógica, o conteúdo é introduzido com a questão da *Leitura 1*, a qual explora o sentido global de um texto e leva à análise de características do gênero que ele exemplifica. Com base nisso, a tirinha apresentada na questão pode despertar no leitor uma visão crítica quanto aos estereótipos, já que, na tirinha de Gonsales, há a representação de moças admirando Thor, o que cria uma certa visão das mulheres como seres frágeis e dependentes do homem. A partir dessa HQ, é possível desenvolver diversas atividades, como mostrar aos discentes que esse comportamento ainda está enraizado na sociedade e discutir formas de combatê-lo, propondo, também, um exercício de retextualização da tirinha, com a finalidade de evitar esse estereótipo.

Imagem 1 – Tirinha Thor e Odin.



GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea**. 2015. 1 tirinha.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 74)

Depois, na questão da *Leitura 2*, é explorada a construção de sentidos do texto, associada às características do gênero. Nela, é abordada a vivência dos personagens Cebolinha e Mônica, tema sobre o qual, por muito tempo, pouco se discutiu (e pouco ainda se discute), especialmente quanto ao cenário de violência presente na forma como Mônica, por sofrer bullying do Cebolinha, reage com brutalidade ao personagem.

Imagem 2 – Tirinha Cebolinha e Mônica.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 76)

Além disso, os autores acrescentam tecnologia e inovação ao livro didático com a seção *A HQ eletrônica*, que trata de um gênero textual que alia características da HQ impressa, como balões, quadros e ilustrações, a recursos da esfera digital, como imagens que se alteram conforme a navegação, inserção de trilha sonora e uso de links externos. Nesses tipos de histórias em quadrinhos, são utilizados recursos como sobreposição e transição de imagens, inclusão de outras mídias e exploração do espaço da página.

Imagem 3 – HQ eletrônica.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 78)

Em seguida, a seção *Se eu quiser aprender mais* aprofunda a exploração de um aspecto do gênero em estudo: o formato dos balões. Nas histórias em quadrinhos, o formato dos balões é uma característica muito importante para a leitura. Ele indica se o conteúdo foi dito ou apenas pensado e pode, ainda, demonstrar como esse conteúdo foi expresso. Compreender o que os personagens estão dizendo é crucial ao analisar esse elemento, pois permite que o leitor associe a palavra à imagem e entenda o estado emocional dos personagens.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a aplicação dos quadrinhos na Educação Infantil e, na área de Linguagens, no campo artístico-literário do Ensino Fundamental — campo este “relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 96).

A próxima seção, denominada *Minha história em quadrinho na prática*, apresenta, passo a passo, propostas de produção relativas ao gênero abordado. Essa etapa é vital para reforçar os aprendizados obtidos pelos estudantes acerca do gênero história em quadrinhos, tanto no momento da elaboração quanto no momento da reescrita, com base nos apontamentos feitos pelo professor, de modo que eles possam aplicar a teoria na prática.

Por fim, na última seção, *Biblioteca cultural em expansão*, foram dadas indicações para que os alunos ampliem ainda mais seu repertório a partir de uma obra conhecida. Dessa forma, as HQs podem ser uma ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem

não só para a leitura e para a escrita, mas também para o processo de construção do conhecimento em diversas áreas.

3. A oralidade no capítulo

Inicialmente, a oralidade se manifesta exclusivamente na comunicação entre as personagens, que empregam a linguagem oral em diversas situações. Esse fenômeno ocorre devido à decisão dos autores de introduzir, primeiramente, o gênero textual que nomeia o capítulo e, ao longo de suas características, apresentar a fala que permeia sua construção.

Nesse cenário, o aprendizado do educando abrangerá, de maneira concisa, diversos aspectos, incluindo a relevância dos gestos, das expressões faciais e dos elementos dêiticos na construção de significados, além da função dos balões de fala na marcação da entonação no diálogo entre personagens. Contudo, é importante ressaltar que nem todas as situações que envolvem a fala ocorrem em interações face a face ou são construídas coletivamente. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 20), um evento comunicativo também se constitui por meio de outros recursos, como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Por isso, é fundamental que o livro didático traga exemplos variados de situações interacionais, a fim de enriquecer o conhecimento dos alunos e das alunas sobre a linguagem em diferentes contextos.

Na página noventa, encontramos a subseção intitulada *Escrever não é o mesmo que falar*, dentro do tópico *Mais da língua*. A primeira atividade aborda uma tirinha de *Calvin e Haroldo*, na qual Calvin, expressando insatisfação com a comida, recorre ao suporte cinético de suas expressões faciais, ao mesmo tempo que utiliza a linguagem verbal. Essa abordagem pode ser vinculada à observação de Anna Christina, a qual afirma que, “quando se fala em oralidade, diz respeito a um conjunto de linguagens que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar” (2010, p. 133).

Imagem 4 – Tirinha de Calvin e Haroldo.

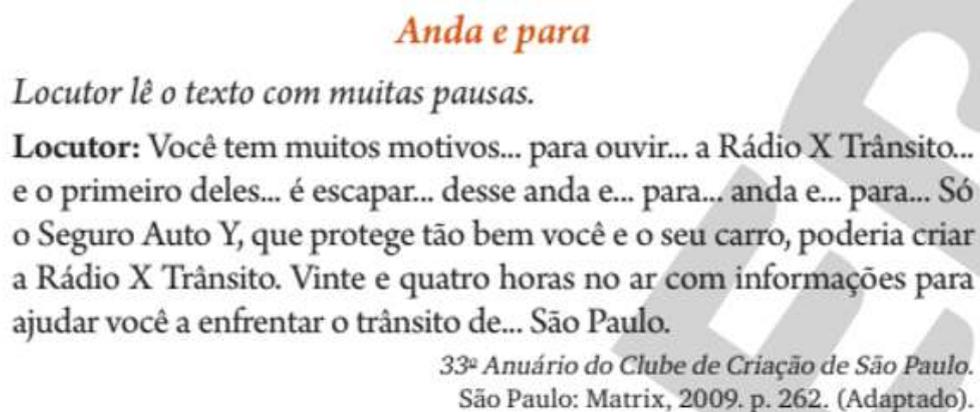


Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 90).

Nesse momento, os autores buscam transmitir a compreensão de que a escrita e a fala, embora apresentem semelhanças em alguns aspectos, possuem características únicas e intransponíveis. No âmbito da fala, há um suporte que vai além do aparelho fonador, como destacado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004 [1998], p. 159): “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com o corpo”. Para isso, foi mobilizada a habilidade EF69LP54 da BNCC, que propõe analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos.

Ademais, o material didático explora, ainda que de forma breve, outras características da oralidade, como a presença de elementos prosódicos (entoação, acentos, pausas e ritmos), a dependência contextual, os marcadores conversacionais, as trocas de turno e as correções simultâneas. A escolha da transcrição como método para apresentar a conversação assemelha-se à abordagem de Elias (2013, p. 33), que a considera uma maneira eficaz de analisar a oralidade em sala de aula, pois permite a observação das especificidades do texto, das estratégias de construção e dos fenômenos intrínsecos à fala.

Imagem 5 – Anúncio publicitário.



Anda e para

Locutor lê o texto com muitas pausas.

Locutor: Você tem muitos motivos... para ouvir... a Rádio X Trânsito... e o primeiro deles... é escapar... desse anda e... para... anda e... para... Só o Seguro Auto Y, que protege tão bem você e o seu carro, poderia criar a Rádio X Trânsito. Vinte e quatro horas no ar com informações para ajudar você a enfrentar o trânsito de... São Paulo.

*33ª Anuário do Clube de Criação de São Paulo.
São Paulo: Matrix, 2009. p. 262. (Adaptado).*

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 94)

A partir de um anúncio publicitário, os professores pretendem ensinar como os efeitos de sentido são construídos em textos orais.

Antes disso, os educadores apresentaram uma tabela de comparação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, classificando-as em categorias — formal, mais ou menos formal e informal —, levando em consideração as diversas situações de uso.

Imagem 6 – Tabela comparativa.

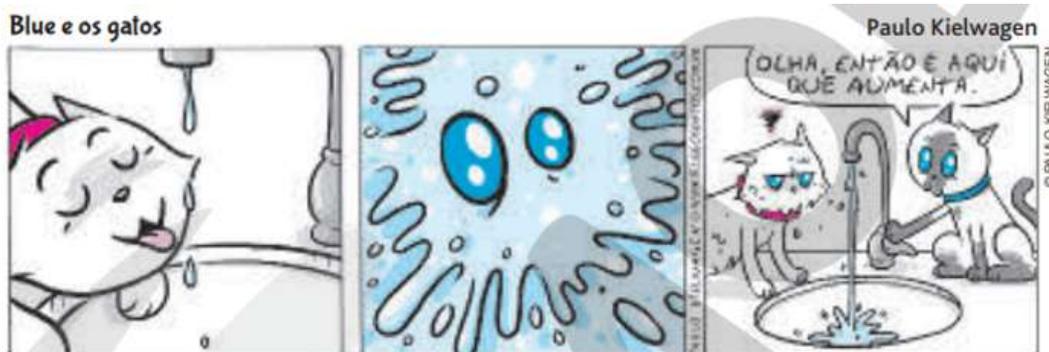
	Lingua falada	Lingua escrita
Informal	Bate-papo presencial <ul style="list-style-type: none"> • Troca rápida dos papéis de falante e de ouvinte • Fala produzida no momento da conversa, sem planejamento • Uso descontraído da língua 	Troca de mensagens entre amigos pelo celular <ul style="list-style-type: none"> • Troca rápida dos papéis de quem envia e de quem recebe as mensagens • Planejamento rápido • Uso descontraído da língua
Mais ou menos formal	Entrevista com personalidade da política <ul style="list-style-type: none"> • Troca constante dos papéis de falante e de ouvinte • Fala produzida no momento da conversa, sem planejamento • Uso monitorado da língua 	Letra de música popular <ul style="list-style-type: none"> • Produção do texto sem interação com o leitor/ouvinte • Planejamento longo • Uso descontraído da língua
Formal	Palestra para profissionais da saúde <ul style="list-style-type: none"> • Texto produzido pelo palestrante sem interrupção • Fala produzida no momento da interação, com planejamento anterior • Uso monitorado da língua 	Reportagem sobre economia <ul style="list-style-type: none"> • Texto produzido sem interação com o leitor • Planejamento longo • Uso monitorado da língua

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 93)

Acreditamos que essa abordagem é de grande importância, pois o conhecimento das semelhanças e das assimetrias contribui para a compreensão de qual escolha entre as formas de linguagem será mais ou menos adequada, dependendo dos objetivos a serem alcançados. Entretanto, ressaltamos que a maioria das características presentes no quadro foi apenas mencionada de forma superficial no livro didático, o qual, imaginamos, pela quantidade de assuntos que comporta, precisa ser breve.

Outrossim, por meio de tirinhas como a que está abaixo, os autores puderam tratar dos elementos referenciais e de sua importância para a compreensão do conteúdo. Isso se deu mediante a investigação da função do advérbio “aqui”, demonstrando como, a partir do uso de textos mistos, é possível trabalhar diversos conteúdos didáticos obrigatórios, além da oralidade.

Imagem 7 – Tirinha Blue e os gatos.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 93)

4. Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que o uso de HQs nas escolas pode transformar discentes em pessoas capazes de ler, compreender e interagir com a leitura – entendida não só por meio de palavras e frases, mas também por diferentes tipos de linguagem. Com os quadrinhos, a criança em fase de alfabetização, por exemplo, aquela que ainda não domina a leitura, consegue fazer uma leitura competente com o recurso das imagens.

Entre os elementos que se reconhecem como mais atrativos para as crianças nas histórias em quadrinhos estão os aspectos lúdicos, como cores, onomatopeias, personagens e traços. Com as HQs, pode-se propor a construção de histórias e, além de desenhar, pode-se trabalhar com o texto produzido sobre histórias já feitas, com os balões em branco.

Ao tomar como base os pontos discutidos no artigo, nota-se que, para que a oralidade seja uma ferramenta trabalhada com frequência nos institutos de ensino, é importante que práticas pedagógicas sejam formuladas, mediante a contação de histórias, leituras de texto e poesia, debate de assuntos polêmicos e atuais, discussões de temas escolhidos pela turma. Tudo isso pode estar relacionado às histórias em quadrinhos.

Tal capítulo apresenta um conteúdo extremamente rico que pode ser utilizado nos dias de hoje para os professores aplicarem as técnicas com os seus alunos. As sugestões propostas, em algumas seções, possibilitam reflexões mais aprofundadas referentes ao uso das HQs e à forma como a oralidade é apresentada nas escolas.

Dessa forma, concluímos que o estudo da oralidade, no capítulo "História em quadrinhos: imagens e palavras em ação", foi desenvolvido adequadamente para o ano letivo proposto, com as ressalvas de ter sido sintético, mas compreensível pelo apoio nas HQs.

Ademais, é possível pensar nos conteúdos como porta de entrada para discussões mais profundas que podem ocorrer ao longo dos próximos anos na escola, bem como aguçar o conhecimento dos usos linguísticos. Para mais, o livro didático serve como apoio para o educador, o qual deve ter base suficiente para não depender exclusivamente deste.

Por fim, recorrer às transcrições tornou o material didático acessível, especialmente em contextos de sala de aula em que o uso de recursos audiovisuais não é possível. Ao trabalharmos com a oralidade, ampliamos a linguagem de nossos alunos e, conseqüentemente, seus mundos, além de contribuirmos para a formação plena de cidadãos em sua língua materna.

Referências

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola.** In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Coleção explorando o ensino. Brasília, CDU, 2010.

BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 149-188.

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda. G. O. **Oralidade e escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem.** São Paulo: Moderna, 2018.



arscía

PRESENTHVA CRÍTICA

A PALAVRA E A SENTENÇA: ESTUDO INTRODUTÓRIO

THE WORD AND THE SENTENCE: AN INTRODUCTORY STUDY

BATISTA, Ronaldo de Oliveira *et al.* **A palavra e a sentença: estudo introdutório.** 1. ed. Rua sussuarana ipiranga: Parábola editorial, 2011. 73 p. v. 1. ISBN 978-85-7934019-2.

Adriana Maria da Silva¹

Jesus Davi Feitosa Ferreira²

Docente: Aldir Santos de Paula³

RESENHA

1. Introdução

A obra “A palavra e a sentença: estudo introdutório”, de Ronaldo de Oliveira Batista, apresenta a estruturalização da linguagem comunicativa, levando em consideração a linguagem verbal e não verbal como **meio** de interação. Com isso, o autor vai desmistificar o mundo da língua portuguesa e sua relação com a sua função social, tomando como foco o lexical, o morfológico e o sintático como forma de relacioná-los à forma e à funcionalidade dos componentes das sentenças. Por isso, vamos observar, diante da obra, como o conceito de gramaticalidade é capaz de fazer julgamentos e estereótipos sobre os mecanismos de compreensão de sentenças produzidas de acordo com o contexto dos falantes.

¹ Graduanda do sétimo período em Letras-Português pela Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). E-mail: adriana.silva@fale.ufal.br

² Graduando do sétimo período em Letras-Português pela Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Bolsista do PET - Letras Ufal (Programa de Educação Tutorial - Letras Ufal). E-mail: jesus.ferreira@fale.ufal.br Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5271205376275217>

³ Doutor em Linguística e professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). aldir.paula@fale.ufal.br Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8488349449965540>

Nesse sentido, com uma abordagem introdutória, mas não superficial, o autor propõe uma análise da linguagem que contempla sua natureza articulada, seu papel comunicativo e sua organização em diferentes níveis linguísticos. Dessa forma, o autor propõe um estudo que alia o rigor da análise gramatical à atenção às condições reais de uso da linguagem, considerando as práticas discursivas como parte fundamental da experiência linguística.

Logo, a obra não apenas apresenta uma visão sistemática sobre a organização da língua, mas também convida o leitor a refletir sobre os modos como essa organização responde a demandas comunicativas, sociais e cognitivas. Ao articular estrutura e uso, Batista oferece uma introdução acessível, porém crítica e aprofundada, à complexidade do sistema linguístico, favorecendo uma leitura que enriquece tanto o conhecimento teórico, quanto a prática pedagógica.

1.1 Estrutura da obra

Partindo da concepção de que a língua natural constitui um sistema sonoro formado por signos, unidades e estruturas que permitem a comunicação entre os falantes, Batista defende que cada unidade linguística possui uma função específica. Dessa forma, a obra “A palavra e a sentença: estudo introdutório”, é composta por cinco capítulos, sendo cada um referente a uma progressão didática e lógica dos níveis de análise linguística. Assim, ela parte do mais geral para o mais específico, respeitando a estrutura tradicional dos estudos da língua, sendo eles: A linguagem e as linguagens; Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Lexicologia e Pragmática. Por isso, o autor deixa claro que, antes de estudar uma língua particular, como o português, é necessário compreender o conceito de língua natural, que pressupõe a articulação entre diversos sistemas linguísticos que fazem parte da composição da língua e que permitem a comunicação entre os falantes. Cada unidade da língua tem função e papel determinado para que a língua funcione como meio de expressão e comunicação.

Nesse sentido, a Língua Portuguesa é vista como uma língua duplamente articulada: sendo a primeira articulação correspondente aos morfemas (unidades de sentido) e a segunda, aos fonemas (unidades sonoras). A análise das palavras permite perceber que essas articulações são fundamentais para a organização interna da língua. Logo, a decomposição da linguagem em componentes lógicos e morfológicos contribui para evidenciar seu funcionamento estrutural.

Em razão disso, ao analisar uma palavra, é possível perceber unidades mínimas que apresentam unidades sonoras, lexicais e gramaticais. A primeira articulação diz respeito

à presença e unidade com forma e sentido (os signos mínimos e os morfemas); a segunda articulação diz respeito às unidades sonoras que compõem o sistema de sons da língua. Este estudo tem a língua como objeto de análise, sendo dividida em componentes: o lógico e o morfológico, decompondo suas unidades para reconhecer que fazem parte de uma organização linguística. Portanto, para o autor, antes de estudar o nível sintático e semântico, não seria possível fazê-lo sem antes passarmos pelo nível morfológico e entendermos como as relações entre fala e escrita são relacionadas e impostas socialmente.

Assim, a segmentação da língua permite descrever a posição em que a unidade deve aparecer, as combinações e as restrições com o objetivo de ser reconhecida como legítima pelos falantes. Com isso, permite explicar as atividades de descrição e análise que retomam os paradigmas (escolha feita pelos falantes) e o sintagma (formas de combinação das unidades selecionadas pelos falantes). E todas as línguas se organizam em selecionar e combinar para construir sentido.

Além disso, apresenta algumas características sobre as línguas naturais, como a arbitrariedade, que é fruto de um acordo coletivo sobre a representatividade sonora ao seu significado; não há uma relação obrigatória entre forma e sentido do texto ou na estrutura sonora que leve imediatamente ao significado. Porém, não se pode ignorar o fato de que determinadas unidades e combinações podem contrariar esse princípio. Outro ponto é a independência em relação ao espaço e ao tempo, em que a língua vai se articular entre o passado, presente e futuro, e em que a língua materna não trata apenas do tempo presente: é possível fazer referência a elementos passados e futuros. Fora isso, tem a produtividade e abertura, na medida em que suas combinações são variadas e permitem o desenvolvimento de várias unidades linguísticas, que podem se expandir em um conjunto de unidades mínimas e podem ser feitas diferentes combinações. Além da gramaticalidade, referente à organização da seleção e à combinação de unidades linguísticas, a divisão analítica em componentes refere-se a conceber a estrutura da língua em um sistema de diferentes camadas, seleções e combinações, desde que respeitem as regras.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO

No processo de análise linguística, Batista defende que o texto, para o analista, é mais do que uma expressão da língua, visto que ele não é apenas uma unidade formal máxima, mas sim uma organização de composição por unidade. Sendo que certa unidade só tem reconhecimento quando posta em confronto com outras unidades, isso

porque cada uma tem um significado sonoro diferente, sendo ela voltada para o aspecto fonológico (sons) e o fonema (unidades dos sons). Dessa forma, a língua portuguesa se comunica por meio da junção dos sons e não no seu aspecto individual e isolado, uma vez que, para a interação, é importante que os sons façam sentidos comunicativos. Por isso, a interação dos sons vai de encontro com a formação dos morfemas que compõem as línguas e, por fim, formam os conjuntos lexicais que compõem os níveis sintáticos.

Durante a obra, o autor também fala sobre a análise da língua, que encontra motivação no fato de ser analisada como estrutura e conjunto de unidades formais em constante relação. E o método utilizado na análise é o de unidades em diferentes dimensões (unidade formal máxima), que decompõem unidades complexas até o grau máximo de observação dos elementos mínimos, que formam unidades menores (morfemas). Isso porque os elementos básicos que compõem uma língua natural são os sons; eles precisam se diferenciar de outros sons, sendo o fonema o primeiro nível de descrição e análise, e o segundo é o morfema, que são os níveis morfológicos e lexicais.

A língua também tem uma noção pragmática referente à observação, assim, a língua faz parte do léxico e da gramática devido às combinações sonoras em diferentes níveis. Durante a obra, o autor vai abordar sobre a forma e a função da língua como instrumento de comunicação linguística e as criações de estereótipos e preconceitos linguísticos vinculados à gramática normativa. A língua surge em vários meios de comunicação e de significações diferentes, levando em consideração o contexto, a situação, a interação e o papel social. Por isso, a pragmática também é incorporada à análise, ao considerar o papel do contexto e da situação comunicativa dos interlocutores no uso da linguagem. E, assim, a língua possui formas de intenção atribuídas a ela, a depender do objetivo. Nesse ponto, Batista explora as funções da linguagem segundo Jakobson, como referencial (informativa – 3ª pessoa); expressiva (emoção – 1ª pessoa); conativa (apelativa); metalinguística (código); poética (recurso linguístico observado) e fática (composição sonora), sendo a língua usada conforme a intenção do indivíduo.

Outro ponto relevante é a abordagem da lexicologia como a Língua Portuguesa nas demais instâncias de análise linguísticas, trata do universo lexical de uma língua. Conforme o autor o léxico pode ser interno (conjunto de aprendizagem que o falante possui sobre a estrutura, significado, composição e formação) e o externo (interferências externas que faz o léxico ser a possibilidade de combinações de unidades). Dessa forma, o mundo lexical é sujeito a várias alterações e unidades que

compõem o léxico (morfemas lexicais; morfemas gramaticais; morfemas derivacionais e didáticos).

O autor discute o entendimento sobre a significação da palavra que ao longo do tempo sofreu alterações em suas definições e a palavra parece se manter na intuição dos falantes como unidade central de reflexão linguística. Ela emerge desde a infância na aquisição da língua materna, e é o meio de acesso da criança no meio da linguagem, sendo que a palavra tem unidades de sentido, fonológico e sintático. Ou seja, a palavra gráfica não se limita a unidade separada, mas sim a uma gama de sentidos sonoros que sejam aceitáveis na língua portuguesa, a exemplo, (A minha mãe), invés de (aminh ãem). Essa lógica vai ser compreendida dependendo da forma de atuação do indivíduo. Logo, a palavra unidade sintática pode ocupar sinteticamente outras unidades comunicativas e que a definição de palavra não possui um ideal universal no espaço tempo.

Além disso, o nível morfológico é retratado na obra como uma sentença a ser considerada como um meio de estudo das palavras, estruturas e suas formações. O morfema é considerado a menor parte significativa que forma a palavra e a morfologia estuda a estrutura e formação das palavras, as flexões e classificações, ela investiga como a palavra é construída e suas regras e combinações. Dessa forma, as palavras estão presentes com morfemas e a morfologia vai estudá-los de modo diferentes, ou seja, os morfemas podem ser livres e os presos. Assim, a morfologia vai verificar também se o radical é o morfema básico que constitui a palavra, sendo a unidade principal de determinado termo, bem como os afixos que devem estar presentes com o radical, que pode ser dividido em prefixos (anexados antes do radical) e sufixo (anexados após o radical).

Ainda assim, o autor considera o morfema zero, seguindo a sua composição no singular. As desinências são divididas em categorias nominais (número e gênero) e verbais (tempo-modo e número pessoa). Morfema vazio o autor apresenta uma ideia vaga sobre a definição , visto que, o morfema vazio está relacionado com as vogais e consoantes de ligação que possuem um significante, mas sem significado. E por fim, os morfemas seguem uma divisão em latentes (concordância em número e gênero); Alternativos (referente a distinção do singular e plural).

A nível da flexão verbal segue os sentidos de modo, tempo, número e pessoa com o objetivo de determinar os verbos. Assim, o tempo pode ser flexionado em presente, pretérito (perfeito, imperfeito e mais que perfeito), o futuro (do presente e do pretérito) e a flexão do modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Logo, o autor vai abordar que o verbo possui desinências na língua portuguesa na forma nominal como o

R para o infinitivo, NDO para o gerúndio e ADO para o particípio. Mas, no uso real da língua ocorre o apagamento do genuíno e que, muitas vezes, não é estigmatizado, mas valorizado socialmente, o que indica que a gramática normativa não é uma representação real da língua.

Ao estudar a unidade mínima das palavras, percebe-se que as classes de palavras abertas e fechadas do português são partes da língua do idioma que predomina o conhecimento das regras das classes gramaticais desde substantivos, adjetivo, verbos, advérbios que consideradas classes abertas, e também as fechadas, como pronomes, conjunções até as preposições. Sendo todas as fontes de comunicação e de organização do sistema gramatical da língua portuguesa a partir dos conhecimentos sobre a formação das palavras, estruturas e classificações, a obra apresenta uma composição sobre o estudo sintático das palavras e suas formas de estruturalização (sentenças e regras que fazem a constituição).

Os falantes fazem uso de linguagem em diversos contextos específicos e por esse motivo são considerados formas de ações que podem ser locunárias (escolha dos elementos linguísticos); ilocucionárias (o propósito comunicativo) e por fim perlocucionários (resultados esperado durante a comunicação). Apesar dessa variação dos enunciados, a obra mantém o foco na força ilucionária da sentença, assim, tendo como a intenção no processo comunicativo mais importante. Dessa forma, a sentença carrega um estrutura de informalidade, mantendo o foco na intenção do processo sobre uma determinada informação.

Por isso, a unidade sintaxe não é considerada um meio fechado, ou seja, no sentido em que não temos uma listagem de todas as sentenças adquiridas na nossa língua materna. Ao falarmos e ouvirmos os sons se tem uma imagem inventada fechada, assim podemos entender alguns termos e frases que nunca ouvimos antes, sendo assim, não tem um limite sobre a produção e compressão. Dessa forma, a gramaticalidade vai ser um meio usado para impor um determinado limite sobre o inventário sintático por na língua. No entanto, a gramática normativa para os estudos sociolinguísticos não é uma representação real da língua, visto que, ocorre o apagamento de falas que não seguem as formas impostas pela gramática.

Além disso, o autor define que a sentença é um agrupamento de palavras e de sentidos, chamadas de sintagmas que são organizadas em núcleos. Visto que, as sentenças contêm palavras que fazem parte de várias categorias lexicais e funcionais. Os sintagmas, por sua vez, pode ser considerado uma sentença independente como substantivo, verbo, adjetivo, advérbio e preposição. Assim, ele é dividido em Sintagma

nominal - tem uma organização voltado para o substantivo com o centro (núcleo) que vem acompanhados de artigo, adjetivo e numeral. e o Sintagma Verbal, dessa forma o verbo é o núcleo. O sintagma adjetival, organizado pelo adjetivo que vai atuar como ligação para o verbo. Sintagma Adverbial- o advérbio é o principal da oração/frase e por fim o Sintagma Preposicional , a preposição vem acompanhada do substantivo e atua como completo.

Dessa maneira, as sentenças são consideradas características de determinada língua como meio comunicativa, assim, elas podem ser divididas em várias categorias como imperativa (o verbo possui uma função imperativa); interrogativa aberta (identificadas pelo uso do QU-); interrogativa fechada (marcada pelo ponto de interrogação); interrogativa-exo (o termo QU- recebe entoação); exclamativa (sinais de pontuação para a escrita e entonação para a oralidade); declarativa (possui variações também pode ser considerada como negativa) e por fim a sentença optativa (o verbo subjetivo e força exclamativa).

Por fim, o estudo da sintaxe revela que a unidade sintática não é limitada ou finita: mesmo que um falante não conheça todas as frases possíveis da língua, ele é capaz de compreender e produzir estruturas inéditas. A gramaticalidade, nesse aspecto, é concebida como um critério formal que abstrai o sentido imediato, permitindo a análise das estruturas. A sentença, portanto, é definida como uma unidade sintática composta por palavras e sentidos organizados em sintagmas, cujos núcleos podem ser verbais, nominais, adjetivais, adverbiais ou preposicionais.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Ronaldo de Oliveira Batista oferece uma introdução sólida, porém densa, aos elementos estruturais da língua portuguesa, propondo uma análise que integra aspectos da fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia e pragmática. Ao destacar a articulação entre estrutura e função social da linguagem, o autor contribui significativamente para a formação de leitores e estudiosos mais conscientes do funcionamento da língua e, por meio dela, é colocado em jogo o uso real da língua e a gramática. Por isso, a obra é um material introdutório relevante para estudantes e pesquisadores da área de Letras, sobretudo para os interessados nos aspectos estruturais da língua portuguesa.

Em razão disso, percebe-se que as palavras da língua portuguesa não são de modo lineares e assim é possível identificar se elas possuem uma sequência constituinte ou

não em sua composição. Ainda assim, o autor aborda sobre o surgimento da ambiguidade e os fatores que contribuem para os seus surgimentos. Dessa forma, a ambiguidade possui várias divisões, como lexical referente ao uso de várias palavras com diversos significados e ainda podendo ser considerado um jogo entre homonímia e polissemia.

Por fim, Batista aborda questões que implicam na formação da língua, desde o termo palavra até chegar no processo comunicativo, levando em consideração os contextos gramaticais e as sentenças que cada palavra venha a exercer. É importante destacar também que a obra, no final do último capítulo, aborda sobre a arte de praticar os conteúdos programáticos e discutidos durante a leitura, ou seja, tendo como objetificação entender que o processo de comunicação deve ser também colocado em prática, na medida em que ele vai levar em consideração os falantes, com as palavras e com as informações da língua mediante as sentenças para com a realidade do uso da língua.

O ESPELHO:
OS REFLEXOS
ONÍRICOS E A
LINGUAGEM
POÉTICA NO
CINEMA DE
ANDREI
TARKOVSKY

MIRROR: ONEIRIC
REFLECTIONS
AND THE POETIC
LANGUAGE IN
ANDREI
TARKOVSKY'S
CINEMA

O ESPELHO; Direção: Andrei Tarkovsky. Intérpretes: Margarita Terekhova, Oleg Yankovskiy, Filipp Yankovskiy e Ignat Daniltsev. URSS: Mosfilm Cinema Concern, 1975. 102 min. Belas Artes à La Carte.

Nayara Silva dos Santos¹

Resenha

Em seu quarto longa-metragem, lançado no ano de 1975, o cineasta e poeta russo Andrei Tarkovsky apresenta aquele que seria seu projeto mais impenetrável, incompreensível e intensamente pessoal: *O Espelho*. Desviando de qualquer modelo de criação e conformidade cinematográfica típica do cinema ocidental, Tarkovsky possui uma filmografia complexa. Suas obras não obedecem à ordem linear de um tempo fílmico habitual, pois, em sua concepção, o tempo não passa de uma categoria subjetiva espiritual e é usado como um recurso de imersão à obra. Seus filmes são montados como um mosaico, um conjunto de fragmentos combinados de forma abstrata que ocasionava o aparecimento de lacunas amplamente abertas a interpretações do público.

¹ Universidade Federal de Alagoas

Eleito o 9º melhor filme de todos os tempos pela revista britânica Sight & Sound em 2012, o filme narra as memórias e os tormentos do protagonista, o poeta Aleksei, um homem de meia idade que vive os seus últimos dias. Durante a espera amarga da morte, ele relembra o passado, a infância fragilizada pelos horrores da guerra e a relação conturbada com a sua família. A jornada de regresso às lembranças acaba, por consequência, transportando o personagem Aleksei e o espectador para uma íntima e profunda introspecção de seus maiores conflitos emocionais. O filme possui uma premissa simples, mas guarda muitos mistérios em sua forma.

“O Espelho” é uma cinebiografia por entrelinhas. A película traz de forma sublime fatos da infância do próprio diretor. A linguagem cinematográfica se desdobra em dois momentos: o primeiro é composto pelas informações expostas durante o filme, os fragmentos que o cineasta nos apresenta, o que ele quer que saibamos; o segundo período é formado pela exploração interpretativa construída por informações implícitas na trama. Neste caso, tem-se o papel do receptor atuando como cocriador da obra para torná-la mais real e tentar alcançar os efeitos de sentido, muitas vezes ambíguos da narrativa. Trata-se, portanto, de uma viagem ao centro de si. Embalado pelos trechos sonoros das sinfonias de Johann Sebastian Bach e pelo encontro poético dos versos de Arseni Tarkovsky, poeta e pai do cineasta Andrei, o filme transita simultaneamente pelo passado, presente e futuro das personagens, não necessariamente nessa ordem, o que pode confundir a percepção temporal e estimula diferentes leituras.

Inicialmente, o filme se mostra impiedosamente enigmático, nos apresentando um longo plano no qual a mãe de Aleksei, interpretada por Margarita Terekhova, fuma sentada em uma cerca enquanto espera incansavelmente pela volta do marido que servia ao exército soviético. O cenário triunfa como uma pintura: a mulher parece estar esperando há tanto tempo que compõe a cena harmonicamente, como se fosse parte da paisagem. Na sequência, revela-se a primeira de tantas aparições oníricas do filme, um médico. Carregando apenas uma mala, o médico surge por entre as árvores e traz à trama questões sobre a consciência humana e a sua relação com a natureza. A cena remete ao conto *Enfermaria N°6*, de Anton Tchekhov (1892), o que revela uma analogia ao sofrimento humano, ao questionar a falta de empatia do médico em cena e a capacidade de transformação social no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Tarkovsky possuía uma potente ligação com a literatura. Esse fato é constantemente explorado em suas obras, sobretudo em *O Espelho*, filme no qual ele enfatiza citações de Fiódor Dostoiévsky para responder a questionamentos pessoais em cenas repletas de dialogismos filosóficos. Após a chegada súbita e os seus questionamentos estoicistas,

o médico vai embora pela mesma passagem mística de sua chegada. Ele encara a câmera distante por longos segundos, a cena se repete em loop, e como uma ponte, um poema de seu pai Arseni Tarkovsky, é usado como transição entre os atos. A quebra da quarta parede se faz muito presente durante o filme. As personagens encaram a câmera com imensa profundidade, o espectador se sente observado. É o abismo cinematográfico olhando de volta.

O pai, Arseni, é o narrador de seus próprios poemas, é também o vento e a figura onírica que aparece em sonho para o protagonista, ora junto à esposa, ora sozinho, marcado pela ausência no filme e na realidade. Entretanto, ele se manteve presente nas palavras, através da poesia e na simbologia dos sonhos do filho. Quanto à mãe, interpretada pela atriz Margarita Borisovna Terekhova, é uma personagem conflituosa que transita entre o mais alto grau de sensibilidade e uma dolorosa apatia. Margarita também interpreta a ex-esposa de Aleksei, o que intencionalmente pode suscitar questões freudianas relacionadas à projeção de desejos inconscientes, como uma possível associação romântica. É evidenciado, ao longo da trama, que o protagonista não possui uma boa relação com a mãe, mas o motivo desse afastamento materno está implícito no filme. Com isso, as relações turbulentas com os pais serão refletidas futuramente no laço afetivo de Aleksei com seu filho Agnet, que também cresce distante do pai e perto da poesia.

A simbologia associada ao espelho é essencial para construir a linguagem visual do filme. O objeto aparece em quase dez cenas diferentes. O espelho é o reflexo simultâneo da infância de Andrei sobre o seu futuro. O presente fílmico se torna reflexo do passado à medida que Aleksei reproduz com seu filho os mesmos erros cometidos pelos pais na sua infância. A fotografia do longa é repleta de mistérios em tecnicolor. Outrora, ele perde a saturação e é marcada pelas cenas em tons sépia ou em preto e branco. As imagens se misturam com registros de arquivos da Segunda Guerra Mundial e do Cerco Leningrado. O cineasta utiliza os quatro elementos da natureza para compor suas cenas com profunda simbologia. O fogo está presente nas lembranças da infância, o ar surge nas transições, a água nos sonhos e a terra como o símbolo do lar, as ruínas de uma pós-guerra.

A obra avança por meio de um roteiro fragmentado, com longos planos, sem início ou fim claramente definidos. A participação ativa do espectador é essencial para determinar um epílogo à narrativa: tomar a obra para si e buscar subjetividade pessoal dentro da história de outra pessoa. O mergulho na psique humana explorada nas lembranças e no silêncio poético presentes nas obras do diretor, continua inspirando a

nova geração de cineastas. Através da linguagem poética, atravessada pela subjetividade e pelo existencialismo, Tarkovsky revela as experiências de uma nação que cresce diante dos tormentos de uma guerra. Seu objetivo nessa obra parece ser o de tornar identificável os reflexos desse espelho.

"O Espelho", de Andrei Tarkovsky, é altamente indicado para aqueles que apreciam filmes que se propõem a investigar a intimidade humana e exploram a função poética da linguagem cinematográfica. Por meio de uma narrativa não linear e de uma estética sensível e profunda, Tarkovsky instiga o espectador a refletir sobre suas próprias memórias e emoções, revelando a universalidade do sofrimento e da incessante busca por compreensão. Para os entusiastas da sétima arte que almejam uma experiência cinematográfica que vai além do entretenimento, O filme emerge como uma obra-prima que desafia e enriquece a compreensão da condição humana, o arco existencial e sua relação com o tempo, a memória e a identidade. Trata-se de um convite à introspecção que, indubitavelmente, ressoará na mente daqueles que se dispõem a explorar este labirinto poético e existencial.

TEXTOS LITERARIOS

arria

A Dança

Tamara Verdino Soares¹

Uma música surpresa. Uma parceira surpresa. O que poderia dar errado?

Era o terceiro ano consecutivo que eu participava da *Mix & Match*, a competição de dança de salão mais divertida da cidade, e que esse ano prometia ser ainda mais especial, pois dessa vez seria um baile temático: Anos 20, a Era de Ouro. O gênero da vez? *Swing*, é claro. Todos estavam fervilhando de empolgação. O salão do hotel, que sempre recebia o evento, estava em reforma, e assim a competição aconteceria no terraço, à luz das estrelas.

Havia muitos rostos conhecidos, amigos e colegas das outras edições da M&M, assim como muitos rostos novos, apreensivos, animados e muito ansiosos. Eu, com certeza, fazia parte desse último grupo, porque aquele frio na barriga nunca passava e, cada vez que os números eram sorteados, a tensão aumentava. Seria a minha vez? Eu iria conduzir? Quem seria meu parceiro ou parceira? Qual seria a música? Eram apenas segundos de ansiedade, até que o casal sorteado enfim começava a dançar e eu voltava a relaxar por uns instantes, apreciando a beleza dos movimentos e o som animado das músicas que embalavam aquela noite.

Mais um casal terminou sua apresentação e um novo sorteio começou. O número 291 foi chamado e assim eu soube que eu seria a pessoa a conduzir a dança desta vez. Que Deus me ajude. Me apresentei à organização aguardando o sorteio do número do meu par, e 162 era o meu número da sorte esta noite. Ela veio até mim confiante, um sorriso doce e alegre. Ela estava animada. Ufa! Seu vestido de cetim era verde água com franjinhas na saia, bem estilo anos 20, e balançava graciosamente junto com as ondas de seus cabelos castanhos, conforme ela andava. Era uma visão e tanto.

Nos posicionamos no meio da pista de dança e, no momento que demos as mãos, houve uma faísca de eletricidade entre nós. Ela me olhava nos olhos e continuava sorrindo, mas pude ver que ela se fazia a mesma pergunta que eu: O que foi essa sensação? Meus

¹ Graduanda em Letras Inglês pela Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Alagoas.

devaneios foram interrompidos com o início da contagem regressiva. Logo em seguida soaram as primeiras notas musicais da canção sorteada. Reconheci na hora e não pude deixar de sorrir e respirar com alívio – era "Dance with me tonight", do Olly Murs, que eu conhecia de cor. Era alegre e perfeita para esta noite, demos muita sorte. Começamos com o triple step básico, para um lado e para o outro, mas enquanto eu tentava decidir o próximo passo, ela foi mais rápida, o movimento seguinte foi tão leve e natural que eu logo soube que não estava no comando, ela se aproximou como se eu a tivesse puxado, abrimos os braços encostando nossas testas e em seguida fizemos um *bow tie*, elevando os braços acima da cabeça e os cruzando e deslizando nas costas. Ela me olhava com uma sobrancelha erguida, como em desafio, e um sorriso travesso estampava seu belo rosto. Dei uma risada e assenti uma vez, um acordo era selado ali: meu papel era fazê-la brilhar.

*"Look around there's a whole lot of pretty ladies
But not like you, you shine so bright, yeah"*

Ela rodopiava com uma leveza que passava a sensação de estar flutuando pelo salão, balançava os quadris no ritmo da música sem nunca perder o equilíbrio ou o *timing*, e aquele vestido (meu Deus!), o tecido se ajustava às suas curvas de uma maneira tão elegante e as franjas da saia se moviam em uma sincronia tão hipnotizante que era impossível desviar a atenção. Eu estava apenas parcialmente consciente da plateia que nos assistia e vibrava aplaudindo e gritando a cada novo giro ou acrobacia que fazíamos, pois toda a minha atenção era dela, eu me movia quando ela movia, girava quando ela girava, nossos pés sincronizavam automaticamente em movimentos com uma conexão que eu jamais tive com alguém. Aquilo era novo. Ao refrão da música já estávamos completamente entregues.

*"I just wanna, oh baby
I just want you to dance with me tonight
So come on, oh baby
I just want you to dance with me tonight"*

Naquela noite, o brilho das estrelas não era nada comparado ao brilho daqueles olhos verdes quando ela estava dançando, ela irradiava uma felicidade contagiante. Eu poderia jurar que meu coração já pulsava no ritmo da música, tamanha era a conexão que sentia quando juntamos as mãos mais uma vez para uma sequência de *rock steps*, abrindo a formação para ficarmos lado a lado, cruzando as pernas atrás e na frente, como se fizessemos um 'X'. Abri mais o espaço entre nós e a puxei para os meus braços num leve rodopio. A sensação do cetim de seu vestido sob minha mão era deliciosa, mas o calor que eu sentia emanado de sua pele era algo indescritível. Senti sua respiração entrecortada em reação ao meu toque, ela virou a cabeça na minha direção, nossos narizes quase se tocando por uma fração de segundo, até que ela girou para longe novamente num movimento repentino que me tirou o fôlego. E como se não bastasse, lá estava aquele sorriso estonteante novamente, mas dessa vez havia um toque de malícia nele.

*"I feel the music moving through your body
Looking at you I can see you want me
Don't stop keep moving till the morning light, yeah"*

Quando nos aproximamos novamente, mais uma onda de eletricidade nos atingiu, nossos corpos se encaixavam como peças de um quebra-cabeça perfeito. Eu sabia que a música se aproximava do fim, mas nossa entrega e empolgação continuavam as mesmas do início, quiçá até mais intensas agora que ela dançava de olhos fechados, sentindo a música enquanto eu cantava e dançava como se minha vida dependesse disso. Mais um giro, mais alguns passos animados, mais proximidade, mais calor, mais felicidade. Eu poderia dançar a noite toda.

*"So come on
Pretty girl, just close your eyes
We can dance all through the night
I just want you to dance with me tonight"*

A música parou. Nossa dança chegou ao fim tão rápido quanto começou. Ainda segurando sua mão, a puxei para um abraço e pude sentir seu coração tão acelerado quanto o meu. Nos afastamos o

suficiente apenas para nos olharmos nos olhos mais uma vez, e vendo o reflexo do meu olhar no dela, naquele momento eu soube: ela seria a pessoa com quem eu dançaria todas as minhas danças. Para sempre.

NOITES BRASILEIRAS

Gustavo da Silva¹

ai, que saudades que sinto das noites de São João...

hoje acordei sentindo falta do interior
da fogueira, do céu estrelado
do cheiro que só as noites juninas trazem
dos fogos, do milho assado
falta da quadrilha, baião e xaxado
de mainha e painho, falta de dançar um forró colado.

é incrível o poder da saudade
ela aperta o peito, abraça o corpo e envolve a mente
te faz sentir as lembranças do passado coladinhas no
presente.

¹ Estudante do curso de Letras
Inglês da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Alagoas.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0565-9177>

PAI

Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade¹

Pouca gente parece saber o poder revelador de um bem material. Pelo contrário, a maioria de nós faz questão de lembrar “não levamos nada dessa vida”, e não erram, mas esquecem que enquanto formos matéria, é na matéria que daremos sinais de nós, seja na decoração escolhida para compor o quarto da criança que vai chegar, seja no quadro que nasce de um momento de agonia. Quando o carro do meu pai (seu instrumento de trabalho) começou a dar sinais de cansaço, eu ainda não via que ele próprio só continuava por puro ofício. Com o passar dos anos, ele pedia, cada vez mais, uma pausa. Quanto mais pedia, mais era obrigado a seguir por aquela estrada. Transportava não só gente, mas sonhos, medos e mudanças - medos de mudanças, sobretudo - assim como todo táxi que sai do sertão em destino à capital, a promessa do novo atraía sempre muitos passageiros e passageiras, mas o antigo, o velho, o mesmo de sempre, impregnava dia após dia, quilômetro após quilômetro, naquela Doblò azul. Perdi as contas de quantas conversas presenciei sobre isso. Ouvia sua mãe e a minha, sua esposa na época, com discursos muito parecidos, pareciam, em segredo, dividir saberes sobre aquele homem, aquele tipo de segredo que só o amor maduro pode lançar luz sobre. “Não está na hora de investir em outro carro?” “Está saindo mais caro manter essa lata velha, você não consegue ver, por que tem que ser tão teimoso? Também não sei quantas vezes o observei ser grosso com elas, afastando-as para o mais longe que podia e fazendo com que ambas acreditassem ser estúpidas por tentar ajudar, ou, talvez, por amar demais quem parece ter aversão ao amor.

Quebrado meu pai. Quebrado seu carro.

Vai ver por isso ele nunca comprou um novo carro. Nem sabia retribuir amor. Sabia que dentro dele havia tantas peças defeituosas quanto naquele companheiro de estrada. Queria poder convencê-lo do contrário, mas ninguém pode tirar do fundo quem ainda não percebeu que precisa estender a mão.

¹ Egressa do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – PET Letras Ufal, participou do PET entre os anos de 2020 e 2024.

Foi só quando meus pais se divorciaram que eu pude perceber que a falta do cuidado insistente de minha mãe não deteriorara somente o carro. Quanto maior o tempo que eu ficava sem ver meu pai, maior o número de novos reparos improvisados no automóvel: a porta não abria por dentro, o chão tinha mais sujeira do que cabia em um aspirador, a pintura já não revelava o azul que eu tanto gostava quando era criança. A questão é que todos esses problemas eram simples de serem resolvidos, eram matéria e a matéria costuma apresentar quase sempre mais de uma solução para seus reparos. O calo aperta no que não podemos tocar, no que mecânico nenhum pode resolver.

O carro perdia as forças e o meu pai também. Se negava a trocar de carro e de vida. Cada vez mais perdia passageiros e pessoas importantes em seu íntimo. Foi doloroso enxergar seu processo. Foi doloroso entender que eu não o salvaria, nem ele a mim. Acredito que tem muito de uma criança ferida no adulto que percebe que não salvará seus pais e não terá novos para pôr no lugar. É essa mesma criança que precisará, em algum momento, em um corpo de adulto, entender que não há nada de sobre humano em um pai. Ele sangra. Ele afasta quem ama e tem feridas tão profundas que nem consegue ver, mas o corpo sente e dá um jeito de fazer emergir, a gente que custa a ver. A gente espera sinais cristalinos e gritos de socorro, mas é naquele incômodo na nuca que a tensão da vida tenta chamar atenção, é em atitudes sem explicações óbvias que demonstramos precisar de ajuda, é na insistência em um carro velho que nosso apego às dores antigas se mostra cada vez mais renovado. Nunca consegui mostrar ao meu pai que a vida podia ser melhor, que o desconhecido pode surpreender e que mágoas e dores pesam somente em quem as carrega. Sei que a dor seduz, tal qual Yara. Queria desafogar meu pai, mas ele só tinha ouvidos para o canto sedutor de suas dores.

Salvei a mim.

Quando recebi a notícia de sua morte, quis entender o que tinha acontecido e soube o que eu já sabia: as comidas proibidas há anos, as mesmas que não saiam do seu prato, cobraram seu preço. “Morte cardíaca súbita” ouvi o médico dizer. Dentre tantas coisas

¹ Egressa do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – PET Letras Ufal, participou do PET entre os anos de 2020 e 2024.

que pareciam ecoar na minha cabeça, aquela frase se sobressaia: morte cardíaca súbita. Nem sempre o ato de tirar a própria vida atende pelo nome de suicídio. Às vezes, é uma morte cardíaca súbita.

¹ Egressa do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – PET Letras Ufal, participou do PET entre os anos de 2020 e 2024.

Braskemiopatia

Luiza Antas Rabelo¹

Artérias citadinas
Fecha-se tudo, grita-se!
Placa ateromosa
Arenosa
Isquêmicas ruas...

Suspeita?
Braskemiopatia!

Derrame
Afonia
Bloqueia, esconde
Em contrações reptilínicas, rasteja-se!
Costura-se em férreas linhas...

Em via sacra...e os que ficam?
Mura-se
Sacrifica-se
Apatia
Mais Valia!

Diagnóstico:
Braskemiopatia!

¹ Egressa do Curso de Letras (Espanhol - Curso inconcluso) da Faculdade de Letras, UFAL. Atualmente, estuda administração na mesma Universidade e, sonhando com justiça social e bem-estar animal integrado em saúde única com educação libertadora, ampara-se nas letras em resguardo e luta. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9280-6527>

