

**PRIMEIRA ESCRITA**  
**ISSN 2359-0335 (PUBLICAÇÃO ONLINE)**  
**Revista do Curso de Letras do Câmpus de Aquidauana**  
**da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

**Coordenação**

Editor-chefe:  
Edelberto Pauli Júnior (UFMS)

**Editor-adjunto:**

Diana Milena Heck (UFMS)

**Periodicidade**

Semestral

**Divulgação**

Eletrônica em  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres>

**Contato Principal**

Edelberto Pauli Júnior  
primeiraescritacpaq@ufms.br

**Projeto Gráfico**

Mario Marcio Godoy Ribas, UFMS

**Revisão de Língua Espanhola**

Edelberto Pauli Júnior, UFMS

**Revisão de Língua Inglesa**

Mario Marcio Godoy Ribas, UFMS

**Endereço para correspondência**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Revista Primeira Escrita  
A/C Edelberto Pauli Júnior  
Rua Oscar Trindade de Barros, 740  
Aquidauana – MS

CEP 79200-000

**Conselho Editorial**

Dra. Alexandra Aikhenvald (CQUniversity) - Austrália  
Dr. Angel Corbera (UNICAMP) - Brasil  
Dra. Beatriz Cristino Protti (UFRJ) - Brasil  
Dr. Edgar Nolasco (UFMS) - Brasil  
Dr. Eduardo Penhavel (UNESP) – Brasil  
Dra. Eliane Mourão (UFOP) - Brasil  
Dr. Gabriel Antunes (University of Macau) - China  
Dr. Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque (UFAM) - Brasil  
Dr. Marco Antonio Almeida Ruiz (UFG) - Brasil  
Dra. Maria Alzira Leite (UNINCOR) - Brasil  
Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (PUC Minas) - Brasil  
Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS) - Brasil  
Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS) - Brasil  
Dr. Paulo Alexandre Pereira (Universidade de Aveiro) - Portugal  
Dr. Reinaldo Francisco Silva (Universidade de Aveiro) - Portugal  
Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP) - BRASIL  
Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS) - Brasil  
Dra. Simone de Paula dos Santos (UFVJM) - Brasil  
Dra. Talita Marine (UFU) - Brasil  
Dra. Thaís Cristófaró (UFMG) - Brasil

**ORGANIZADORAS DO DOSSIÊ**

Vinícius Oliveira de Oliveira (UFMS)  
Felipe Lima (UFMS)

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos da Revista Primeira Escrita são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.





## SUMÁRIO

- 3** APRESENTAÇÃO  
Por Felipe Lima e Vinícius Oliveira de Oliveira

### DOSSIÊ: REPENSANDO A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DOS LETRAMENTOS

- 5** ENTRE JORNALISMO E LITERATURA EM 'A VIDA QUE NINGUÉM VÊ'  
por Nathalia Lopes da Silva
- 16** O DIALOGISMO ENTRE O POETA ALEMÃO GOETHE E A CANTORA BRASILEIRA KELL SMITH: ELEMENTOS CONVERGENTES  
por Cristiane Schmidt, Genésio Gomes dos Santos Filho e Patrícia Cezar da Cruz
- 29** *DIGITAL STORYTELLING* COMO FERRAMENTA DE LEITURA LITERÁRIA: A RELEITURA DE *O BEM-AMADO* DE DIAS GOMES PARA A MÍDIA *INSTAGRAM*  
por Sâmia Araújo dos Santos e Patrícia Viana
- 41** OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS  
por Fernanda Sacomori Cândido Pedro
- 54** O INÉDITO VIÁVEL: RELATOS DE IMPRESSÃO DE PRÁTICAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID - 19 OU TROCANDO OS PNEUS COM O CARRO ANDANDO!?  
por Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca, Maria Martha Maciel e Ana Paula Lima Santos



## APRESENTAÇÃO – DOSSIÊ “REPENSANDO A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DOS LETRAMENTOS”

Felipe Lima<sup>1</sup>

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*

Vinícius Oliveira de Oliveira<sup>2</sup>

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*

A Revista Primeira Escrita tem o privilégio de anunciar seu novo dossiê temático “Repensando a Educação Linguística Através das Metodologias Ativas e dos Letramentos”. Este número é composto por artigos que abordam os seguintes temas: 1) Literatura, Jornalismo e Ensino. 2) Dialogismo, Literatura Comparada e Música. 3) Letramento Literário, Letramento Digital e Literatura Brasileira; 4) Letramento Literário, Metodologias Ativas e Ensino de Literatura Brasileira.

No primeiro artigo, “Entre jornalismo e literatura em ‘A vida que ninguém vê’”, Nathalia Lopes da Silva aborda as possíveis relações entre jornalismo literário, imaginário e educação linguística a partir da obra “A vida que ninguém vê”, de Eliane Brum. Através de uma discussão teórico-conceitual, a autora do artigo constatou que o uso de certas técnicas jornalísticas é responsável pela manutenção da ideia de “jornalismo como espelho da realidade”. Diante dessa constatação, ela defende a tese de que cabe à BNCC incorporar o gênero “notícia” no contexto educacional, para que os leitores possam problematizar de forma crítica esse gênero que é altamente presente no cotidiano.

No segundo artigo, “O dialogismo entre o poeta Alemão Goethe e a cantora brasileira Kell Smith: elementos convergentes”, Cristiane Schmidt, Genésio Gomes dos Santos Filho e Patrícia César da Cruz discutem as relações de intertextualidade presentes no poema “Ditcher”, escrito por Goethe, e na música “Era uma Vez”, performada por Kell Smith. Através de um estudo bibliográfico, os autores demonstram as possíveis relações de intertextualidade descritas anteriormente, fazendo uso de referências teóricas advindas das áreas da Literatura Comparada e da Linguística. Com base nos resultados demonstrados, os autores estabelecem um horizonte para que educadores(as) proponham práticas pedagógicas capazes de promover o letramento literário, através das relações entre uma obra literária do século XIX e de uma música lançada no século XXI.

No terceiro artigo “Digital Storytelling como ferramenta de leitura literária: a releitura de ‘O Bem-Amado’ de Dias Gomes para a Mídia Instagram”, Sâmia Araújo dos Santos e Patrícia Viana discutem as potencialidades da plataforma enquanto um recurso capaz de promover o letramento literário digital. Por meio de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, as autoras debatem como o Instagram pode estimular a formação leitora de jovens em idade escolar.

---

<sup>1</sup> Atua como professor substituto no curso de Letras-Cpaq da UFMS. É mestre e doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCL-UFRJ), licenciado em Letras-literaturas pela UFRJ e bacharel em Comunicação Social pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: limafel.ufrj@gmail.com

<sup>2</sup> Atualmente é professor efetivo do curso de Letras - Português e Inglês da UFMS. Atua no campus de Aquidauana com as disciplinas da área de Língua Inglesa. É graduado em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (atual Universidade Franciscana - UFN). É Mestre e Doutor Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas e pela Universidade Federal de Pelotas, respectivamente. Contato: v\_oliveira@ufms.br



No quarto artigo, “Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais”, Cândido Pedro Sacomori aborda o ensino de literatura com base em uma perspectiva crítica. Como conclusões obtidas, os autores defendem a tese de que a intersecção de conhecimentos entre a literatura e a história são fundamentais para a formação crítica de leitores em fase escolar.

No quinto artigo, “O inédito viável: relatos de impressão de práticas docentes durante a pandemia de covid - 19 ou Trocando os pneus com o carro andando!?”, Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca, Maria Martha Maciel e Ana Paula Lima Santos problematizam os relatos coletados a partir de experiências didáticas desenvolvidas no contexto de ensino remoto gerado pela pandemia de Covid-19. Em um estudo elaborado no contexto didático de ensino de língua inglesa, os autores enfatizam, como uma de suas conclusões, as dificuldades impostas para a adaptação de alunos e professores a um modelo de ensino que não era esperado por ninguém.

Finalizamos esta apresentação destacando um agradecimento aos autores que confiaram em nosso trabalho e aos leitores que irão desfrutar de cada uma das publicações brevemente apresentadas. Esperamos que esta edição proporcione aos autores e leitores uma experiência significativa, traduzida em diferentes formas práticas de uso da linguagem em sala de aula, ressignificadas para um ensino compatível com o que se espera no século XXI.

Atenciosamente,

Os organizadores:

Felipe Lima (UFMS)

Vinícius Oliveira de Oliveira (UFMS)



## ENTRE JORNALISMO E LITERATURA EM “A VIDA QUE NINGUÉM VÊ”

Nathalia Lopes da Silva<sup>1</sup>

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*

### RESUMO

O presente estudo analisa o livro “A vida que ninguém vê” (BRUM, 2006), com base em possíveis interações entre os campos de estudo do jornalismo e da literatura. Especificamente, busca-se abordar, no âmbito do jornalismo, o conceito de narração noticiosa enquanto construção social e cultural (ALSINA, 2009; SILVA, 2013, SODRÉ, 2009). Por fim, busca-se tecer algumas considerações quanto à educação linguística, tendo como pano de fundo as possíveis intersecções entre o jornalismo literário, o contexto educacional e as orientações sobre o ensino de linguagens a partir da BNCC.

**Palavras-chave:** jornalismo literário; A vida que ninguém vê; BNCC.

### ABSTRACT

This study analyses the book “A Vida que Ninguém vê” (BRUM, 2006), according to possible interactions between the journalism and literature. Specifically, it is aimed to discuss, according to the journalism lenses, the concept of “press narration” as a social and cultural construction (ALSINA, 2009; SILVA, 2013, SODRÉ, 2009). In the end, the focus is to discuss some considerations regarding linguistic education, in order to reflect the possible relations between literary journalism, educational context and the guidelines proposed by BNCC for language teaching.

**Keywords:** Literary Journalism; A Vida que Ninguém Vê; BNCC.

### INTRODUÇÃO

Quais seriam as relações entre o jornalismo e a literatura? Pesquisadores da comunicação apontam que haveria uma certa relação de oposição entre os dois gêneros. Alsina (2009) cita que a união destes através do chamado Novo Jornalismo, na década de 60 nos Estados Unidos, teria inclusive provocado uma crise na credibilidade e na objetividade jornalística da época. Da mesma forma, Genro Filho (1987) pondera que se trataria de um gênero muito difícil, pois consistiria na convergência de dois gêneros substancialmente autônomos. Por outro lado, para Pena (2005) o jornalismo literário seria uma forma de potencializar o jornalismo informativo diário.

“Jornalismo verdade”, provavelmente essa expressão é familiar para muitas pessoas. É possível que isso ocorra devido a uma das definições mais clássicas de notícia estar ligada a ideia de “relato verdadeiro de um fato”, afirmativa proveniente da teoria do espelho e calcada na ideologia da objetividade. Para essa teoria, o jornalismo é responsável por refletir a realidade tal qual como esta ocorre (ALSINA, 2009). Dessa forma, acredita-se que essa ideia sobre o jornalismo ainda permanece no imaginário social, bem como nos processos de escolarização formal. Contudo,

---

<sup>1</sup> Atualmente é bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS. É graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). É mestre em Comunicação e Indústria Criativa pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Indústria Criativa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Contato: nathalials.cn@gmail.com



destaca-se que no presente artigo, compreende-se a prática jornalística enquanto uma construção social e cultural (ALSINA, 2009; SODRÉ, 2009, SILVA, 2013).

Diante do exposto, neste trabalho realiza-se uma análise do livro “A vida que ninguém vê” (BRUM, 2006), com foco especificamente sobre aspectos referentes à sua materialidade, como estrutura narrativa, tratamento dado aos personagens e abordagem de microtemas. O objetivo deste artigo é problematizar os aspectos que denotam as possíveis intersecções e afastamentos entre a ficção e a não-ficção no livro “A vida que ninguém vê” (BRUM, 2006). Para embasar a análise problematiza-se a ideia da notícia como “verdade do fato” e “reflexo da realidade”, em contraponto aponta-se para sua definição enquanto narrativa construída social e culturalmente (ALSINA, 2009; SILVA, 2013).

A partir da análise desenvolve-se ainda um movimento de comparação, na qual são relacionados tais temas com a perspectiva prática dos Letramentos Literários, tendo em vista o objetivo de seguir um encaminhamento prático que vá em direção ao contexto prático de ensino de línguas. Dessa forma, o presente artigo não busca apenas realizar uma análise da obra, mas também refletir sobre tais aspectos do ponto de vista de como as relações entre jornalismo e literatura e ficção e não-ficção, são abordadas no processo de ensino e aprendizagem de linguagens, tendo em vistas as concepções teóricas contemporâneas que embasam a teoria dos Letramentos Literários. A partir da análise e da discussão teórica reflete-se também sobre a premissa de que, muitas vezes, o ficcional e não-ficcional são traduzidos no processo de escolarização como uma oposição entre o “fantasioso” e o “não-fantasioso”.

Na primeira parte do presente artigo desenvolve-se a discussão teórico-conceitual sobre as definições do conceito de notícia e da prática jornalística enquanto construção cultural, com base em Alsina (2009), Sodré (2009) e Silva (2013). A seguir realiza-se a análise do livro “A vida que ninguém vê”, na qual há uma reflexão sobre a relação entre jornalismo e literatura na obra do ponto de vista da sua materialidade. A partir da análise desenvolve-se uma reflexão sobre como se desenvolve a presença de tais temas na BNCC, especificamente, na seção destinada às “Linguagens e suas tecnologias – língua portuguesa no Ensino Médio” Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 1 ESPELHO OU CONSTRUÇÃO CULTURAL?

A Teoria do Espelho foi a primeira abordagem teórica que tentou explicar porque as notícias são como são e a resposta que ela propõe  : “porque a realidade assim as determina” (TRAQUINA, 2005, p.146). Essa proposi o compreende que as notícias são o reflexo da realidade. Dessa forma, o conceito chave a essa teoria   o do jornalista como observador fiel da realidade, como um “comunicador desinteressado”. Eventos históricos e sociais levaram ao desenvolvimento desse paradigma no jornalismo, de modo que, com a industrializa o da imprensa e a profissionaliza o dos jornalistas, criou-se o conceito da notícia como informa o, com isso o papel do jornalista passou a ser definido como o do “observador que relata com honestidade e equilíbrio o que acontece, cauteloso em não omitir opiniões pessoais” (p.147). O desenvolvimento dessa teoria também está ligado ao surgimento do conceito de objetividade, nos EUA, nos anos 20 e 30. Conforme Traquina (2005), essa teoria também está intrinsecamente ligada   legitimidade do campo jornalístico.



Acredita-se que esse paradigma ainda persiste enraizado no imaginário social, entendido por Baczko (1985) como um acervo, que detém as referências simbólicas de determinadas culturas, época ou sociedade. As pessoas se valem do imaginário social para ter acesso às suas representações, para constituir os seus valores, crenças e as suas características de pensar e sentir. Dessa forma, entende-se que os próprios meios de comunicação e profissionais da área reafirmam esse conceito, já que ele se relaciona diretamente com a legitimidade da prática jornalística. Assim, no imaginário social, o jornalismo encontra-se diretamente relacionado à ideia de “verdade do fato” e “reflexo da realidade”. Partindo dessa ideia, acredita-se que, muitas vezes, no processo de escolarização, a distinção entre o ficcional e o não-ficcional seja abordada pelo viés da oposição entre o que fantasioso e o não-fantasioso, o que apresentaria um reducionismo a discussão. De modo que, a narração não-ficcional pode não configurar o reflexo fiel da realidade.

Em seu livro “A construção da notícia”, Alsina (2009) faz uma crítica a algumas definições clássicas, principalmente, as que abordam a notícia como relato de um fato verdadeiro. O autor resume as definições de notícia em dois grandes grupos, o conceito de notícia como espelho da realidade e a notícia como construção da realidade. A primeira corresponde a uma visão tradicional, que tem como ponto central a objetividade. Já a segunda entende que “A notícia não reflete a sociedade, mas ajuda a constituí-la como fenômeno social compartilhado [...]. A notícia está definindo e redefinindo, constituindo e reconstituindo permanentemente fenômenos sociais” (TUCHMAN, 1983, p.197-198 apud ALSINA, 2009, p.299).

Para Alsina (2009, p. 299) a notícia é “uma representação social da realidade quotidiana, gerada institucionalmente e que se manifesta na construção de um mundo possível”. Nesse sentido, para Sodré (2009), o acontecimento é um “termo para a representação social do fato” (p.33), podendo ser compreendido ainda como “uma construção ou uma produção de real, atravessada pelas representações da vicissitude da vida social” (p.37).

Sodré (2009, p.26) aponta que o jornalismo “não é reflexo, mas construção social de uma realidade específica”. Nesse sentido, Silva (2013) entende que a narrativa noticiosa é uma construção cultural que envolve aspectos como a ritmização da vida cotidiana e o senso comum, como conhecimento socialmente compartilhado.

Conforme Alsina (2009, p.291) “o que o jornalista faz é interpretar os acontecimentos com base em algumas limitações pessoais e profissionais”, dessa forma a prática jornalística pode ser considerada como o ato de interpretar a realidade através de uma perspectiva que envolve elementos socioculturais. Dessa forma, destaca-se que neste artigo a narrativa noticiosa é entendida como construção cultural (SILVA, 2013) que envolve elementos como a “pontuação rítmica” (SODRÉ, 2009), o senso comum e a vida cotidiana.

Com base nas reflexões realizadas nesta seção, a seguir desenvolve-se a análise do livro “A vida que ninguém vê” (BRUM, 2006). Nela observa-se as aproximações e distanciamentos entre ficção e não-ficção, a partir de aspectos referentes a materialidade da obra. Especificamente, busca-se problematizar os seguintes aspectos da referida produção literária: personagens, foco narrativo, microtemas, entre outros.

## 2 ENTRE JORNALISMO E LITERATURA: UMA ANÁLISE DE “A VIDA QUE NINGUÉM VÊ”



O livro “A vida que ninguém vê” da jornalista Eliane Brum, foi lançado em 2006, contendo 21 histórias, que foram publicadas originalmente na edição de sábado do jornal Zero Hora. A obra recebeu o Prêmio Jabuti de Melhor Livro-Reportagem em 2007. Na descrição, este livro é definido como uma obra que contém histórias reais em forma de reportagens sobre personagens do cotidiano. No site da autora, há uma descrição do livro que ressalta as seguintes características.

Uma repórter em busca dos acontecimentos que não viram notícia e das pessoas que não são celebridades. Uma cronista à procura do extraordinário contido em cada vida anônima. Uma escritora que mergulha no cotidiano para provar que não existem vidas comuns. [...] Essas fascinantes histórias da vida real fizeram sucesso no final dos anos 90, quando as crônicas-reportagens eram publicadas na edição de sábado do jornal Zero Hora. Reunidas agora em livro, formam uma obra que emociona pela sensibilidade da prosa de Eliane Brum e pela agudeza do olhar que a repórter imprime aos seus personagens – todos eles tão extraordinariamente reais que parecem saídos de um livro de ficção.<sup>2</sup>[grifo nosso]

Diante dessa descrição, é possível perceber que a proposta do livro é narrar histórias “reais” inseridas na regularidade da vida cotidiana, dando destaque a esses personagens. Entende-se que essa reafirmação, a qual define a reportagem enquanto narração do real, esteja calcada nas lógicas do paradigma da Teoria do Espelho, que está relacionada a um dos pilares do jornalismo moderno, a legitimidade.

No prefácio do livro, Marcelo Rech, editor do jornal Zero Hora na época em que as reportagens foram produzidas, aponta que “Fenômeno de percepção jornalística, Eliane iluminou um mundo recluso, obscurecido pela emergência da notícia ou pela máxima de que, em jornalismo, a história só existe quando o homem é quem morde o cachorro”, sugerindo um certo ineditismo do gênero. Contudo, a partir da análise dos textos, percebe-se que estes possuem elementos do jornalismo literário, gênero surgido na década de 60.

Ao contrário do que aponta a descrição do livro, a qual promete histórias do cotidiano, “comuns”, foi possível observar, que todas as histórias, em algum aspecto obedecem a pelo menos um de dois valores-notícia clássicos, são eles, a raridade e/ou interesse humano (ERBOLATO, 1991). Erbolato (2001) classifica a raridade como fatos que fogem à rotina, que escapam ao cotidiano e aponta o interesse humano como história de dramas humanos, entre outros.

Além disso, entende-se que se essas histórias foram selecionadas pois atendem a critérios de noticiabilidade, ou seja, caracterizam uma ruptura da regularidade da vida cotidiana. Moretti (2009, p. 829) afirma que “[...] uma história merece ser contada se uma norma foi violada”, o ensaísta italiano desenvolveu essa afirmação na sua obra “A cultura do romance”, na qual analisa esse gênero literário, contudo ela se aplica a essa análise devido às características do objeto de estudo e a proximidade do conceito com a definição de noticiabilidade. Nesse sentido, Silva (2013, p.176) destaca que “a atividade noticiosa passa a configurar uma prática cultural particular cuja produção de sentido resulta na metáfora da “diluição” – desconstrução e posterior explicação no plano expressivo dos fatos inauditos que quebram a ordem simbólica de regularidade estabelecida na vida cotidiana”.

---

<sup>2</sup> BRUM, Eliane. Página pessoal. A vida que ninguém vê. Disponível em: <http://elianebrum.com/livros/a-vida-que-ninguem-ve/>. Acesso em: 15 nov. 2021.



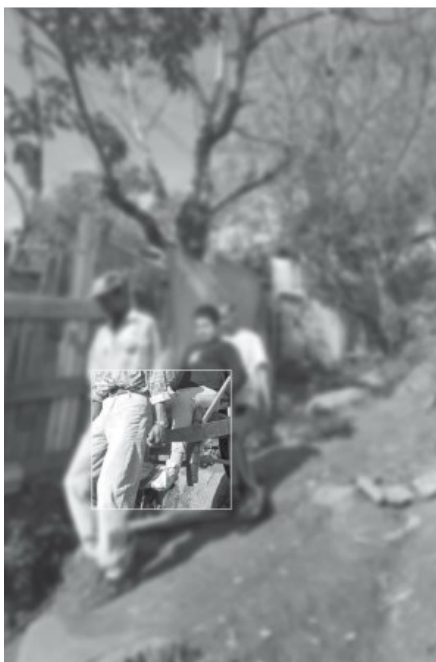


O livro “A vida que ninguém vê” (BRUM, 2006) é classificado como livro-reportagem de várias histórias. Lima (2004, p.26) define que o livro-reportagem é um “veículo de comunicação impressa não-periódico que apresenta reportagens em grau de amplitude superior ao tratamento costumeiro nos meios de comunicação jornalísticos periódicos”. Livros-reportagens são característicos do jornalismo literário ou novo jornalismo, estilo que busca reunir as técnicas jornalísticas com elementos da literatura. Conforme Pena:

Significa potencializar os recursos do jornalismo, ultrapassar os limites dos acontecimentos cotidianos, proporcionar visões amplas da realidade, exercer plenamente a cidadania, romper as correntes burocráticas do lide, evitar os definidores primários e, principalmente, garantir perenidade e profundidade aos relatos. No dia seguinte, o texto deve servir para algo mais do que simplesmente embrulhar o peixe na feira (2007, p. 49).

As histórias têm, em média, de duas a três páginas. Possuem um título breve, muitas vezes, o nome dos personagens ou referência a ele consta no título. Na página anterior a cada texto há uma fotografia de página inteira, em cinza, do personagem ou objeto a qual a história se refere. A imagem consta toda desfocada, a não ser por um pequeno quadrado em foco que revela parte dela. Na figura 1, a seguir, é possível verificar a forma como são apresentadas as fotografias.

Figura 1: Fotografia que antecede o texto “O menino do alto”.



Fonte: A vida que ninguém vê (BRUM, p.38)

Entende-se que a imagem sugere a ideia de enquadramento jornalístico, o qual “constitui, [...] um sistema de referência (regras, esquemas interpretativos) que possibilita a atribuição de sentido a uma ocorrência ou uma situação qualquer, de modo a organizar a experiência social” (SODRÉ, 2009, p.38). Dessa forma, o enquadramento é a principal operação por meio da qual os jornalistas selecionam, enfatizam e apresentam o acontecimento (SODRÉ, 2009). Em sua maioria,



as histórias apresentam um enfoque em profundidade na vida de pessoas “comuns”, “invisibilizadas pela sociedade”, contudo narram a trama a partir do aspecto de raridade ou interesse humano. Como no texto “Adail quer voar” que conta a história do carregador de malas que passou a vida no aeroporto, mas nunca viajou de avião ou na história “O cativo” sobre o macaco que fugiu da jaula no zoológico e foi à lanchonete beber uma cerveja. Pode-se perceber que a linha central do livro é o comportamento humano, o tema da desigualdade social também é recorrente, bem como as questões sobre o preconceito, a deficiência física e os transtornos mentais.

Os personagens são pessoas, geralmente pobres e negras, apenas duas histórias tem outros tipos de personagens principais, em uma são animais do zoológico e em outra um álbum de fotografias. Acredita-se que a integridade dos personagens narrados por Brum (2006) seja composta por personagens planos, pois estes mantêm suas características durante toda a narrativa e são facilmente identificáveis. Conforme Foster (2005, p.58) os personagens planos “Na sua forma mais pura, são construídos ao redor de uma ideia ou qualidade simples”.

As histórias possuem um estilo que se mantém, de modo que a jornalista utiliza muitas repetições, adjetivos e expressões de “lugar-comum”, elementos esses considerados proibidos no jornalismo. É possível observar a presença desses elementos no trecho do texto “História de um olhar”:

Com um sorriso inocente e uns olhos de vira-lata pidão, dando a cara para bater porque nunca foi capaz de escondê-la. Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombro. (BRUM, 2006, p.6)

As demais histórias seguem o mesmo padrão, podendo-se notar em “Adail quer voar” no trecho “Onde o Rio Grande decola para o mundo. E o mundo aterrissa no Rio Grande” é possível perceber a utilização de expressões de lugar-comum. Já no trecho “Mas Adail, ah Adail, Adail não desistiu de voar”, pode-se perceber a repetição do nome do personagem. Essa repetição ocorre em todas as histórias, acredita-se que a escritora utilizou esse recurso como forma de reafirmar a identidade dos personagens.

Destaca-se também que as histórias são narradas tanto em terceira pessoa, como em primeira pessoa. É possível perceber a presença da narração em primeira pessoa no trecho do texto “Um certo Geppe Coppini”, na qual a autora escreve: “Vou contar, então, a história desse tal de Geppe. E quando eu terminar me digam vocês quem é, afinal, Geppe Coppini” (BRUM, 2006, p. 21). Contudo, em outros textos, foi possível observar elementos característicos do texto jornalístico, como o trecho “Procurado, quase não quis falar no assunto. Contou um ou outro episódio, em seguida implorou para não ser citado” do texto “Frida”, no qual a escritora aponta que procurou um entrevistado, contudo este não quis se pronunciar. Esse é um recurso utilizado no jornalismo para conferir imparcialidade às notícias, denotando que todas as versões de um fato foram “ouvidas” no processo de apuração. Em “Depois da filha, Antônio sepultou a mulher” a autora utiliza a seguinte frase “Acompanhe o calvário de Lizete”, tal expressão denota também as técnicas de redação jornalísticas, que convidam o leitor a entender a história por meio da explanação dos fatos em uma ordem lógica ou cronológica.



Também percebe-se que as histórias apresentam elementos característicos da linguagem jornalística. Há a apresentação de entrevistas no estilo perguntas e respostas, a separação entre texto e citações diretas dos personagens, a exposição do nome completo dos personagens principais, sua profissão, cidade de origem, as fotografias que acompanham os textos, a breve contextualização do enfoque da história logo no primeiro ou segundo parágrafo. Todos esses elementos são provenientes das técnicas jornalísticas e servem para conferir legitimidade à história.

Segundo Alsina (2009) os jornalistas desenvolvem estratégias para garantir a objetividade, essas estratégias estão restritas a cinco procedimentos, sendo eles: 1) Apresentar a possibilidade de contatar a verdade pretendida, mostrando claramente quem são as fontes; 2) Apresentação de provas adicionais e posteriores que comprovam um fato; 3) O uso de aspas; 4) Estruturação da informação de uma forma adequada, ou seja, primeiramente são apresentados os fatos essenciais; 5) Isolamento da informação da opinião e dos fatos dos comentários.

Desta forma, percebe-se que embora os textos de Brum (2006) se enquadrem como jornalismo literário, estes ainda mantêm pelo menos quatro das “cinco estratégias” (ALSINA, 2009) utilizadas pelo jornalismo informativo moderno para assegurar a objetividade, ou seja, a impressão de que se referem a narração de eventos reais. Assim, acredita-se que a autora realiza um movimento de reafirmação de que são “histórias reais” contadas a partir de elementos narrativos característicos da literatura, que muitas vezes provocam a impressão de as histórias se tratam de narrativas ficcionais. Entende-se que isso ocorre porque há trechos nos quais a escritora narra eventos passados, sentimentos, expectativas e pensamentos dos personagens como se tivesse acesso a eles de forma onisciente.

Nesse sentido, Suzuki Jr. (2003) no posfácio do livro “A Sangue Frio”, intitulado “Nem tudo é verdade, apesar de verdadeiro”, destaca que “Os bons jornalistas literários se dizem menos interessados na exatidão das palavras de suas entrevistas - como faz o jornalismo rotineiro - do que em vislumbrar os sentidos mais profundos mascarados pelas palavras dos entrevistados”. E relembra o trecho do prefácio no qual Ben Yagoda aponta que na literatura de não-ficção a questão do factual nunca será resolvida, lembrando que “Capote com seu ouvido de romancista ouviu o que os entrevistados *poderiam* ter dito” e transcreveu com precisão (2013, p. 432, grifo do autor). Quanto a esse tema, Saer (2012, p.321) afirma que: “não devem nos fazer esquecer que uma proposição, por não ser fictícia, não é automaticamente verdadeira”.

Assim, destaca-se que é perceptível um movimento no sentido de manter o livro dentro de certos parâmetros do jornalismo moderno, a fim de resguardar elementos de legitimação, por meio de técnicas jornalísticas que conferem certa imparcialidade e objetividade, como as entrevistas, as fotos, os nomes e profissões. Contudo, o texto mostra-se predominantemente literário a partir do foco narrativo, dos elementos formais utilizados e da linguagem. Acredita-se que a obra enquadra-se no gênero jornalismo literário, todavia entende-se que não significa que por ela ser considerada uma obra de não-ficção, possa ser classificada como relato de histórias “extraordinariamente reais” ou um “reflexo da realidade”.

Entende-se que as histórias, ao contrário da proposta do livro, possuem aspectos da noticiabilidade jornalística, de modo que a maior parte delas possui elementos que configuram uma ruptura na regularidade da vida cotidiana (SILVA, 2013). Bem como, percebe-se que, em sua maioria, as histórias poderiam ser classificadas como contendo os valores-notícia clássicos de raridade ou interesse humano (ERBOLATO, 2001).



### 3 OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS E A BNCC

Neste tópico desenvolve-se uma discussão sobre como os gêneros jornalísticos estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente no título que se refere às "Linguagens e suas tecnologias", especificamente no tópico que aborda a Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio. Essa reflexão parte da discussão teórico-conceitual realizada no subtítulo "Espelho ou construção cultural?" e na análise do livro "A vida que ninguém vê" (BRUM, 2006).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, previsto na Constituição Federal (1988), no art. 210. Em 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada a primeira versão, já em 2017 foi lançada a terceira versão que abrangia as etapas da educação infantil e do ensino fundamental e em 2018 foi homologado o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio, completando assim a terceira edição.

O documento de 2018 propõe uma abordagem integrada das linguagens e suas práticas, sugerindo uma divisão em campos de atuação social. Segundo o documento a Área das Linguagens e suas Tecnologias

[...] propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos." (2018, p.485)

Entre os "campos de atuação" estão: a) o campo da vida pessoal; b) o campo das práticas de estudo e pesquisa; c) o campo jornalístico-midiático; d) o campo de atuação na vida pública; e) o campo artístico. O documento descreve o campo de atuação jornalístico-midiático como:

O campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo. (2018, p. 489)

A partir da observação dos objetivos do campo de atuação jornalístico-midiático para o Ensino Médio, percebe-se que ele prevê uma ampla gama de assuntos relacionados aos jornalismo e as mídias em geral. São temas que vão desde a análise de conteúdos, a produção dos mais variados tipos de produtos jornalísticos até a reflexão sobre produção e necessidades de consumo.

No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do **direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa**. Também estão em questão a **análise da relação entre informação e opinião**, com destaque para o **fenômeno da pós-verdade**, a **consolidação do desenvolvimento de habilidades**, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos **processos de curadoria**, a ampliação do **contato com projetos editoriais independentes** e a **consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia**. Aprofundam-se também as análises das **formas contemporâneas de publicidade em contexto digital**, a dinâmica dos **influenciadores digitais e as estratégias de engajamento** utilizadas pelas empresas.



[...] as **práticas que têm lugar nas redes sociais** têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a **apuração e o relato de fatos e situações** (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). **Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais** também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da **análise crítica do funcionamento das diferentes semioses**. (grifo meu, p.503)

Entre os objetivos está “perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos”, dessa forma a BNCC cita essa discussão, contudo não foi verificada a presença dos temas sobre a objetividade, o conceito de notícia ou o jornalismo literário. Assim, entende-se que a BNCC aborda apenas com a definição de notícia pelo viés informativo e não aprofunda a reflexão sobre o conceito de notícia como construção cultural.

Entre os objetivos traçados para esse campo, a BNCC destaca “ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática”. Também aponta que pretende que os “jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos”.

Os “Parâmetros para a organização/progressão curriculares” (BNCC, 2018, p.519) do campo prevêem que este possibilite que, no período do Ensino Médio, os alunos “experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentarista, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, booktuber, vlogger e outros”. Bem como, devem abordar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais, “buscando o equilíbrio entre os informativos, argumentativos e apreciativos, entre os mais complexos (documentários, reportagem multimidiática, ensaio etc.) e os menos complexos”. Conforme o documento, deve ainda proporcionar que os estudantes “vivenciem processos colaborativos de apuração de fatos tidos como de relevância social, por meio de coberturas diretas, entrevistas, levantamentos de dados e afins e tratamento e divulgação de informações sobre esses fatos” [...]. A BNCC prevê ainda “considerar produções que envolvam diferentes mídias, de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar” (2018, p.519-520)

Dentre as práticas previstas, constam: leitura, compreensão oral, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. Contudo, quando são observadas as habilidades a serem desenvolvidas no campo, percebe-se que a maioria delas diz respeito a habilidades práticas, como conhecer e “analisar diferentes projetos editoriais” e “usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas”, ficando a reflexão crítica sobre os fenômenos, práticas e gêneros em segundo plano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão teórico-conceitual realizada neste artigo, na qual se refletiu sobre o conceito de jornalismo como “espelho da realidade”, abordou-se que esta permanece no imaginário



social por meio da manutenção realizada pelas próprias técnicas jornalísticas, que buscam manter a legitimidade da prática por meio de estratégias para assegurar a objetividade. Dessa forma, entende-se a narrativa jornalística como uma construção cultural, a partir disso, problematiza-se a ideia de que enquanto construção, uma narrativa não-ficcional, como a notícia, não necessariamente reflete a realidade, mas a traduz, a partir da “interpretação do jornalista” (ALSINA, 2009).

Na análise do livro “A vida que ninguém vê” (BRUM, 2006) foi possível perceber a reiteração da ideia de que ele se dedica a narrar histórias reais. Bem como, este mantém estratégias características do jornalismo que visam assegurar a impressão de objetividade e imparcialidade, concedendo legitimidade aos textos. Embora as narrativas possuam elementos característicos da literatura, como o foco narrativo em primeira pessoa ou a descrição de emoções dos personagens, percebe-se que estas tentam manter um “status” de jornalismo em busca de legitimidade como reflexo do real.

Assim, acredita-se que muitas vezes, na escolarização formal, os temas referentes a narrativa ficcional e não-ficcional são traduzidos em uma oposição ao fantasioso e ao não-fantasioso. Como é possível perceber a partir da discussão proposta e dos resultados da análise essa oposição incidiria em um reducionismo da problemática. Acredita-se que isso pode estar relacionado a ausência da discussão sobre o conceito de notícia nos documentos oficiais, bem como ao fato de esta ser entendida apenas pelo viés informativo nestes.

A partir da observação da presença dos gêneros jornalísticos na BNCC, constatou-se que a discussão quanto ao conceito de notícia enquanto construção da realidade não está presente, bem como os temas jornalismo literário e a reflexão sobre a objetividade. Acredita-se que, muitas vezes, a escolarização formal acaba refletindo o imaginário social que percebe o jornalismo como reflexo da realidade enquanto gênero de não-ficção. Bem como, constatou-se que entre as competências propostas na BNCC privilegiam-se habilidades práticas, enquanto há poucas atividades de reflexão crítica sobre a prática jornalística, os gêneros e os fenômenos socioculturais que os envolvem. Alsina (2009) destaca que a melhor maneira de formar leitores críticos é por meio da educação escolar e que um leitor crítico é “a melhor garantia de um futuro para a democracia mais sólida e um melhor uso dos meios de comunicação” (p.294). Dessa forma, percebe-se a relevância dos documentos oficiais, como a BNCC, conterem temas como a discussão sobre a narrativa noticiosa como uma construção cultural, a objetividade e a reflexão sobre os fenômenos socioculturais contemporâneos que a envolvem e não apenas suas práticas de produção.

### REFERÊNCIAS

ALSINA, Miguel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social**. Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.



BRUM, Eliane. **Página pessoal.** A vida que ninguém vê. Disponível em: <http://elianebrum.com/livros/a-vida-que-ninguem-ve/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ERBOLATO, Mário L. **Técnicas de codificação em jornalismo – redação, captação e edição no jornal diário.** São Paulo: Ática, 1991.

FORSTER, Edward M. **Aspectos do romance.** São Paulo, Globo, 2005.

LIMA, Edvaldo P. **Páginas ampliadas:** o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Manole: Barueri, SP, 2004.

MORETTI, F. (2009). O século sério. In: **A cultura do romance.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAER, Juan José. O conceito de ficção. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 9, dez. 2012.

SILVA, Marcos Paulo da. **A construção cultural da narrativa noticiosa:** noticiabilidade, representação simbólica e regularidade cotidiana. Tese de doutorado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2013.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato:** notas para uma teoria do acontecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SUZUKI Jr., M. Nem tudo é verdade, apesar de verdadeiro. In CAPOTE, Truman. **A Sangue frio:** A história dos quatro membros da família Clutter, brutalmente assassinados, e dos dois criminosos, executados cinco anos depois. 4ª ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2003.

PENA, Felipe. O jornalismo literário como gênero e conceito. **Revista Contracampo**, n. 17, p. 43-58, 2007.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo.** Insular, 2005.



## O DIALOGISMO ENTRE O POETA ALEMÃO GOETHE E A CANTORA BRASILEIRA KELL SMITH: ELEMENTOS CONVERGENTES

Cristiane Schmidt<sup>1</sup>

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*

Genésio Gomes dos Santos Filho<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Pará (UFPA)*

Patrícia Cezar da Cruz<sup>3</sup>

*Universidade de Brasília (UNB)*

### RESUMO

A recorrência na utilização de textos literários no meio acadêmico, como recurso pedagógico não é novidade em sala de aula. Há muito se trabalha esse mecanismo de facilitação à aquisição de um conteúdo, pois o texto literário, ao despertar no aluno uma sensação de bem-estar, um prazer, bem como um sentimento de leveza ao dialogar com o próximo, deve ser explorado em diversos contextos. Diante dessa percepção, este estudo foi direcionado à confrontação entre o poema 'Dichter', de Goethe (poeta alemão, do século XIX) e a música 'Era uma vez', da cantora brasileira Kell Smith (século XXI), com o propósito de encontrar relações intertextuais, dialogísticas entre eles. O Dialogismo entre os referidos textos foi o objetivo do estudo, sob o pretexto de investigá-los seguindo as razões de uma abordagem metodológica qualitativa. Pelos fundamentos do Dialogismo (Mikhail Bakhtin; Beth Braith) e da Literatura Comparada, e sob a perspectiva de referenciais teóricos, com Sandra Nitri, Tania Carvalhal, dentre outros que versam sobre essa temática, os textos foram confrontados dialeticamente. Com base nesses procedimentos, obtivemos como resultado deste estudo bibliográfico que os textos em questão dialogam entre si em alguns aspectos, principalmente no tocante ao conteúdo temático, especificamente a saudade. Dessa forma, depreende-se um dialogismo entre eles, sendo relevante ao letramento literário e ao processo de ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira.

**Palavras-Chave:** Dialogismo; Literatura Comparada; Poesia e Canção; Goethe e Kell Smith; Letramento Literário.

### ABSTRACT

The recurrence in the use of literary texts in the academic environment as a pedagogical resource is not new in the classroom. This mechanism to facilitate the acquisition of content has been working for a long time, since the literary text, when awakening in the student a feeling of well-being, a pleasure, as well as a feeling of lightness when dialoguing with others, must be explored in several contexts. Given this perception, this study was directed to the confrontation between the poem

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL/ Unioeste; Pós-Doutora em Linguística pela UEMS. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística pela UNEMAT e Docente no Curso de Letras da UFMS. E-mail: cristiane\_schmidt@ufms.br

<sup>2</sup> Graduado em Letras pela UFPA e graduando do curso de Letras-Alemão da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, pela UFPA. Professor da rede pública de Belém-PA. E-mail: genesiogomes42@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em estudos literários pelo Programa de Pós graduação em Letras - PPGL/ UFPA. Coordenadora do projeto Littera, da Casa de Estudos Germânicos/UFPA. Professora do UnB idiomas - Universidade de Brasília. Email: patricia.cruz@projetos.finatec.org





'Dichter', by Goethe (19th century German poet) and the song 'Once upon a time', by the Brazilian singer Kell Smith (21st century), with the purpose of finding intertextual, dialogistic relationships between them. Dialogism between these texts was the objective of the study, under the pretext of investigating them following the reasons of a qualitative methodological approach. On the basis of Dialogism (Mikhail Bakhtin; Beth Braith) and Comparative Literature, and from the theoretical references perspective, with Sandra Nitrini, Tania Carvalhal, among others who deal with this theme, the texts were dialectically confronted. Based on these procedures, we obtained as a result of this bibliographic study that the texts in question dialogue with each other in some aspects, especially with regard to the thematic content, specifically "saudade" (it is a Brazilian word that is closest in meaning of a feeling that you are missing something or someone). In this way, a dialogism between them is inferred, being relevant to literary literacy and the teaching-learning process of German as a foreign language.

**Key words:** Dialogism; Comparative literature; Poetry and Song; Goethe and Kell Smith; Literary Literacy.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo debruça-se sobre dois textos – um poema alemão e uma canção brasileira –, no sentido de compreender em que medida um texto dialoga com outro, a partir de uma perspectiva dialógica-comparatista. Para tanto, vale-se dos pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos Linguísticos, especificamente do 'dialogismo bakhtiniano' e da dos Estudos Literários, mediante a Literatura Comparada.

Ao mesmo tempo, o objetivo centra-se em encontrar relações dialógicas entre uma música popular brasileira do nosso século e um poema alemão do século XVIII. Essa proposta de cunho investigativo-pedagógico, em que constam práticas da leitura e de um letramento literário, despertam prazer e aguçam a imaginação dos leitores e/ou ouvintes.

Segundo Martínez Cantón (2008), a leitura prazerosa, proporcionada pelo uso do texto poético, oferece um vasto campo a ser explorado e cremos que o trabalho com o texto literário, se bem orientado, pode responder às expectativas de estudantes e professores. Nesse sentido, o trabalho com o texto de modo geral, permite abrir portas para a imaginação, estimulando os conhecimentos linguísticos e socioculturais.

O objetivo deste texto, portanto, centra-se em desenvolver uma análise linguístico-literária, especificamente, debruça-se sobre as possíveis comparações temáticas e intertextuais entre os textos – objetos de estudo em questão – o poema *Dichter* de Wolfgang von Goethe (século XIX) e a canção popular *Era uma vez*, de Kell Smith (século XXI). Em outras palavras, o trabalho volta-se também a fazer uma comparação atemporal entre as temáticas em questão, presentes nesses dois textos.

Desse modo, confrontar um poema e uma canção popular pode motivar o aluno a sentir prazer em aprender e ampliar seus conhecimentos linguísticos no tocante ao idioma alemão, na medida em que vai estabelecendo relações intertextuais. A importância da releitura do poema visa incentivar às práticas de leitura, reflexão e construção de significados por parte de leitores e falantes de língua alemã. Com base no exposto, ressalta-se a importância do letramento literário como recurso de ensino-aprendizagem de línguas.



## 1 DIALOGISMO: ALGUMAS NOÇÕES

No tocante ao conceito do Dialogismo, instaurado pelo conhecido Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>, vale ressaltar que, segundo Beth Brait e Magalhães:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, apud BAKHTIN, 1992, p. 123).

Desse modo, a interação verbal, ou seja, a associação da palavra a outra, no caso, uma palavra (ou um enunciado) interagindo com outra, independente de contextualização temporal, estabeleceu-se no meio social. Conforme as pessoas vão interagindo por meio de enunciados linguísticos, isso será de forma dialógica e interativa.

No entendimento da pesquisadora Beth Brait (2001), como uma das maiores divulgadoras do pensamento de Bakhtin no contexto nacional, o Dialogismo, ou seja, a natureza dialógica da linguagem, constitui-se como conceito central dos estudos desse pensador e teórico russo.

Segundo essa autora, “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, 2005, p. 95). Nas próprias palavras de Bakhtin (2004), todo enunciado é de natureza dialógica, dessa forma, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem.

Carlos Faraco (2008), enquanto outro linguista e estudioso de Mikhail Bakhtin, ilustra bem essa declaração, ao inferir que:

No ato artístico, há, então, um completo jogo de deslocamentos envolvendo as línguas sociais, pelo qual o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada, direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz) enuncia, mas se distancia deste seu enunciado a fim de que outros possam dar sequência a seus propósitos (FARACO, 2008, p. 40).

Segundo esse linguista (FARACO, 2008), o Dialogismo pode se dar quando o autor-criador (o escritor) dá formato ao conteúdo axiologicamente, valorativo por parte do autor-pessoa. O autor-criador, estando carregado de valores, ‘põe as suas ideias na boca do herói’, mas estas já não são mais as suas ideias. A partir disso, as ideias desse autor-criador irão ganhar estética, ou seja, outra roupagem por parte de um terceiro, dependendo do contexto sociolinguístico do qual está inserido este último.

Assim, o Dialogismo se instaura como parte constitutiva da linguagem. Por outro lado, também diz respeito às relações que se estabelecem, aqui a aproximação entre o diálogo e o dialético. É, portanto, uma relação em que o enunciado estabelece relações com outros enunciados,

---

<sup>4</sup> Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes, com destaque para o estudo acerca da linguagem humana. Seus escritos versam sobre uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.



entre um texto e outro, entre um sujeito e outro, em várias formas de interação intertextual ou social (FARACO, 2001).

Para Bakhtin, o 'eu se realiza no nós'. Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão encerrados. Por mais que um texto tenha sido escrito no século XVIII, ele pode ser referência a outros textos produzidos no século XXI, por meio das várias modalidades textuais, como a intertextualidade.

Os enunciados (textos), assim, sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Desse modo, "dialogismo são as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos" (BRAIT, 2005, p. 95).

Pois, conforme Bakhtin (2004), cada enunciado é um ato histórico e irrepetível, assim como o discurso só existe num complexo sistema de diálogos (relações dialógicas), que nunca se interrompem. Ou seja, o enunciado mantém diálogo com outros enunciados, anteriores e posteriores a ele, remetendo, assim, a discursos alheios.

## 2 APROXIMAÇÕES ENTRE O CAMPO DA LITERATURA COMPARADA E DA LINGUÍSTICA

Considerando o estabelecimento de relações textuais, especificamente confrontos entre textos, a fim de encontrar dialogismo entre diversas produções textuais; se há, influência, imitação, originalidade entre eles; será preciso valer-se também de uma Teoria Literária, no caso a Literatura Comparada.

Segundo Sandra Nitrini (1997), a influência é a que indica a soma de relações de contato de qualquer espécie, que se pode estabelecer entre um emissor e um receptor, sendo um "resultado artístico autônomo de uma relação de contato" (NITRINI, 1997, p. 144).

Entende-se por contato o conhecimento direto ou indireto de uma fonte por um autor. Nitrini (1997, p.144) diz que a influência se define como "algo que existe na obra de um autor que não poderia ter existido se ele não tivesse lido a obra de um autor que o precedeu".

Sobre a questão da assimilação em Literatura Comparada, Meyer (1958, p. 196) diz: "onde todas as sugestões, depois de misturadas e trituradas, preparam-se para nova mastigação, complicado quimismo em que já não é possível distinguir o organismo assimilador das matérias assimiladas..." Assim, dessa assimilação por parte de um outro autor, tem-se a influência de um autor ao outro.

A pesquisadora continua trazendo o diálogo dos textos que, na esteira de Bakhtin, Julia Kristeva (1969) chegou à noção de 'intertextualidade', termo por ela cunhado em 1969, para designar o processo de produtividade do texto literário. Essa produtividade existe porque, como diz Kristeva, "todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, pelo menos, como dupla" (KRISTEVA, 1969, p. 98).

No entendimento da autora, a Literatura Comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de



expressão cultural e artística, como a música, levando a perceber até que ponto um texto imita outro.

Vale ressaltar que o leitor-estudante, ao entrar no espírito de um poema, fará com certeza outro poema do mesmo, com toda a contribuição que isso traz tanto para ele como para a sociedade. Por termos essa convicção a respeito da importância do contato com o texto literário como atividade frutiva, acreditamos que sua utilização como recurso para o ensino de língua estrangeira se impõe como inadiável.

Nessa perspectiva, Schimidt (2015, p. 242), entende que:

Apesar do caráter ideológico das narrativas infantis, elas são, sobretudo, obras que despertam a imaginação, a fantasia e aguçam o interesse e prazer pela leitura - o que corresponde à literatura função de fruição e ludicidade. Ao mesmo tempo, elas cumprem outro papel social - o caráter pedagógico, uma vez que podem ser objetos de reflexão, com vistas à formação da consciência crítica dos pequenos leitores. Vale destacar que, apesar de serem consideradas obras infantis, não se limitam exclusivamente ao universo infantil. Elas podem ser apreciadas e assimiladas pelo público adulto ou outra faixa etária, já que a discussão tem como referenciais o contexto e, sobretudo, devem ser objeto de leitura e investigação na formação de professores de línguas e na prática pedagógica.

Nesse sentido, a Literatura (o texto literário) pode ser usada em sala de aula para que os aprendizes de línguas melhorem seu conhecimento linguístico, ampliem seu léxico, consigam conhecer e se posicionar sobre assuntos diversos, assim como debater e interagir com os outros. Assim, vale destacar que a Literatura não existe para que seja entendida como mero “passatempo”, “diversão” ou “descontração”, pois a Literatura visa *provocar o senso comum* (COMPAGNON, 2008), e justamente por provocar o senso comum, tende a explorar novas possibilidades.

Com o propósito de fazermos uma diferenciação entre as relações em questão, torna-se didático fazermos uma separação entre influência e imitação. Esta, diz respeito à materialidade presentes nas obras, como palavra ideias, enfim, ela é uma forma de renovação, de reinvenção de um texto anteriormente expresso, sendo que aquela, diz respeito a uma forma de adquirir fundamentos a fim de que possa modificar a própria personalidade artística da outra obra.

Bem ilustra essa diferenciação Cionarescu (1964, p. 129):

Até certo ponto, a influência pode confundir-se com a imitação, assim como, em sua outra acepção, confundia-se em parte com a difusão. Nesse caso, o matiz que diferencia as duas noções é que a imitação se refere a detalhes materiais como a traços de composição, a episódios, a procedimentos, ou tropos bem determinados, enquanto a influência denuncia a presença de uma transmissão menos material, mais difícil de se apontar, “cujo resultado é uma modificação da forma mentis e da visão artística e ideológica do receptor.

Assim, ele diz que há cinco maneiras de distinguir influência da imitação: tema (compreendido como matéria e organização da narração); forma ou molde literário (o gênero); os recursos estilísticos expressivos; as ideias e sentimentos (ligados à camada ideológica), e, finalmente, a ressonância afetiva, registro inconfundível da personalidade artística dos grandes escritores. Com isso, é possível, por meio da interdisciplinaridade que a Literatura Comparada em



sua amplitude abarca, encontrar dialogismo entre a canção popular de Smith com o poema de Goethe.

### 3 APRESENTAÇÃO DOS ENUNCIADOS: FOCO NO POEMA E NA CANÇÃO

Bakhtin é categórico em afirmar que nem todos os gêneros refletem a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva, seguindo um estilo próprio. Para Bakhtin (2003, p. 284): “o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal”. Os gêneros<sup>5</sup> “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Desse modo, os dois textos se enquadram no gênero lírico: um no subgênero poema; outro, no subgênero música, conforme apresentados e brevemente contextualizados na sequência.

#### ENUNCIADO 1: GÊNERO POEMA

No tocante ao Classicismo Alemão na Alemanha, vale ressaltar que foi desenvolvido especialmente por dois poetas - Johann Wolfgang Von Goethe e Johann Christoph Friedrich von Schiller -, sendo que esses autores lideraram o movimento do pré-romântico, conhecido como ‘*Sturm und Drang*’. Goethe (1749-1832) é considerado o mais importante poeta alemão, sendo *Faust* sua obra mais famosa, na qual trabalhou durante quase toda sua vida. Especificamente, foram necessários cerca de sessenta anos de trabalho contínuo até o autor considerá-la completa.

Nesses anos surgiram várias versões dessa obra, sendo a primeira delas entre os anos de 1775 a 1776. Posteriormente tem-se outras publicações: Fausto I foi publicado em 1808, onde consta a primeira parte da tragédia, e está incluído o poema *Dichter (1808)*; Fausto II foi finalizada em 1831, mas só foi publicada após a morte do poeta (LANZ, 1985, p.16).

*„So gib mir auch die Zeiten wieder,  
da ich noch selbst im Werden war,  
da sich ein Quell gedrängter Lieder ununterbrochen neu gear,  
da Nebel mir die Welt verhüllten,  
die Knospe Wunder noch versprach,  
da ich die tausend Blumen brach, die aller Täler reichlich füllten!  
Ich hatte nichts und doch genug:  
Den Drang nach Wahrheit und die Lust am Trug!  
Gib ungebändigt jene Triebe,  
das tiefe schmerzenvolle Glück,*

---

<sup>5</sup> Cumpre ressaltar que na perspectiva bakhtiniana, cada campo de utilização da linguagem elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, (2003[1979], p. 280). Nesse sentido, esses gêneros discursivos são definidos por apresentarem três dimensões constitutivas, a saber: o conteúdo temático, que consiste no objeto de discurso dizível por meio do gênero; (ii) o estilo, que diz respeito à seleção de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos; (iii) a construção composicional, que se refere à seleção de procedimentos composicionais para a organização verificada na estrutura dos textos pertencentes a um determinado gênero (CAMPOS; RIBEIRO, 2013).



*des Hasses Kraft, die Macht der Liebe,  
gib meine Jugend mir zurück!“*

Portanto, o texto em questão, por ter sua origem no início do século XIX, enquadra-se na estética literária (pré)romântica, ainda que com características formais próprias da estética classicista, pois segue um formalismo próprio deste período, como o soneto, a rima, etc. Goethe, mesmo amante da cultura clássica, era visionário, querendo mudanças, por isso o amanhecer do romantismo alemão teve nele sua maior expressão, como bem afirma Carpeaux (1960, p. 323):

Goethe é indubitavelmente o exemplo supremo de certa fase da civilização ocidental, entre o século XVIII e o século XIX, conquistando a liberdade absoluta do pensamento e sentimento humanos; do romantismo que encontrou o sentido da literatura na expressão completa da personalidade livre, até o realismo que estabeleceu como fim desse individualismo a volta à sociedade de homens livres, a ação social – fase que ainda não acabou. Além de ser ele mesmo um indivíduo-modelo, Goethe revelou a intenção de transformar o Fausto, herói de uma velha lenda popular, em homem representativo, modelo do gênero humano; em seu torno tinham que girar, além da massa humana, as criaturas celestes e infernais que a imaginação criara para simbolizar as possibilidades da nossa grandeza e da nossa depravação.

Esse poema, de certa forma, é uma tentativa de fazer um “reencantamento do mundo pela imaginação”, segundo Michael Löwy e Robert Sayre (1993, p. 21).

## ENUNCIADO 2: GÊNERO CANÇÃO

Em relação à canção popular intitulada *Era uma Vez* de autoria de Keylla Cristina dos Santos, mais conhecida pelo nome artístico de Kell Smith, uma cantora e compositora da Música Popular Brasileira (MPB).

A cantora, com estilo musical Pop Rock se tornou conhecida nacionalmente pela canção ‘Era uma Vez’ (2017), sendo que o tema da canção versa sobre a saudade da infância, destacando-se por uma mistura criativa que vai da MPB ao *Hip-Hop*, segundo Júlio Cesar Gonçalves de Assis (2017, p. 3).

*O dia em que todo dia era bom  
Delicioso o gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão  
Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão  
E acabava tudo em lanche  
Um banho quente e talvez um arranhão  
Dava pra ver, a ingenuidade a inocência cantando no tom  
Milhões de mundos e universos tão reais quanto a nossa imaginação  
Bastava um colo, um carinho  
E o remédio era beijo e proteção  
Tudo voltava a ser novo no outro dia  
Sem muita preocupação  
É que a gente quer crescer  
E quando cresce quer voltar do início*



*Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido  
É que a gente quer crescer  
E quando cresce quer voltar do início  
Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido  
Dá pra viver  
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau  
É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal  
Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real  
E entender que ela mora no caminho e não no final  
É que a gente quer crescer  
E quando cresce quer voltar do início  
Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido  
É que a gente quer crescer  
E quando cresce quer voltar do início  
Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido  
Era uma vez*

### 3 DISCUSSÃO: ALGUNS ELEMENTOS CONVERGENTES ENTRE OS ENUNCIADOS POEMA E CANÇÃO

No tocante aos procedimentos metodológicos adotados, vale destacar que a metodologia do estudo se centra na abordagem qualitativa, descritiva e interpretativista. Segundo Gil (2002), a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, tendo a possibilidade de diálogos com os dados e não a necessidade de dados expressivos. A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44)

Com base nisso, em relação ao primeiro texto – o gênero poema, vale salientar que nos primeiros versos, o “eu” quer de volta os tempos de juventude, pois se acha desiludido e nostálgico com os contextos de sua contemporaneidade.

O contexto de produção remete ao tempo em que tudo era visto com os olhos angelicais de uma criança; quando as inspirações, no auge de suas emoções e no vigor da mocidade, vinham de fontes inesgotáveis de seu universo afetivo. Este verso retrata muito bem esse tempo (pretérito imperfeito) - não esquecido: “Brotava em mim sem se extinguir”.

O “eu” segue dando vazão ao seu deslumbramento para o plantar e colher emoções, como um colibri a beber o néctar de lirismo de outros “pássaros”, a fim de disseminar manhãs e abrir primaveras.

Evocando temas como a ironia e usando o recurso da inversão de estruturas linguísticas, o eu-lírico diz que o não ter nada era o bastante. Sim, “o nada” era o bastante para se partir do “zero” para a conquista de novos horizontes. Porque a sede de buscar a verdade, realizar sonhos, ter ilusões, era o que lhe incentivava. E esse lirismo, essa vontade de voltar ao passado, fazendo referência à saudade (como válvula de escape), surge como uma evasão ao mundo da imaginação, a fim de se recompor diante do contexto das mudanças e outras formas de revolução – o que no limiar do século XIX, é motivado pelo saudosismo pré-romântico.

Carregado do individualismo, ele pede ao poeta aquela paixão da mocidade sem temor, livre de convenções; assim como a felicidade, que seja sofrida, profunda, mas que seja felicidade; que do



ódio ele possa retirar a força e o poder do amor. A antítese, a harmonia dos opostos (amor e ódio), o paradoxo, da temática clássica, só é possível, segundo a crítica do eu-lírico, dialogando com o poeta por meio da poesia. A poesia é para o “eu” uma máquina de volta a um passado inspirador. É como se fosse uma vontade de trazer um passado de volta, imitando-o, a fim de resistir a um presente desolador.

Bem ilumina essa afirmativa Walter Benjamim (1993, p. 11) ao inferir que:

Essa retrospectiva da juventude ativa de Goethe fornece o acesso a um dos mais importantes princípios de sua vida. A atividade moral do poeta representa, em última análise, um antagonismo positivo ao princípio cristão do arrependimento: “Procura dar uma continuidade a todas as coisas de tua vida. O mais feliz dos homens é aquele que consegue unir o fim de sua vida ao início”. Havia nisso tudo o impulso de imitar, em sua vida, a imagem do mundo e trazê-la.

Assim, o eu-lírico, ao tentar imitar um passado glorioso, de deslumbramentos, sofre a influência dele a fim de resistir às angústias do presente. O poema de Goethe é, pois, um texto inspirador e influenciador.

Quanto ao segundo enunciado – o gênero canção popular –, criada há aproximadamente dois séculos após ao texto do poeta alemão, foi idealizada e composta pela própria cantora em questão, pertencente ao gênero lírico. Por não seguir uma estrutura clássica, e, pelo seu tempo (2017), segue a estética modernista.

Nessa canção, o “eu” toca o tema da saudade também, uma saudade da infância, de momentos vividos e sentidos por todas as pessoas pelo menos uma vez na vida. Sobre essa emoção de referência ao passado, o folclorista norte-rio-grandense Câmara Cascudo (1972) nos encanta, nos “mundia”, como um mito regional ao nos deixar perplexos com sua declaração em prol da cultural popular:

A cultura popular é a criança que continua em nós, em nossa formação cultural e social. Tudo numa paralela: de um lado, as superstições, os mitos e as histórias que nossa mãe nos contou, de outro o que aprendemos na escola, no dia-a-dia da cidade, as viagens e as máquinas. A cultura primitiva prolonga-se na cultura geral e nunca desaparecerá (CÂMARA CASCUDO, 1972, p. 5).

“Era uma vez” é a expressão que continua entranhada no imaginário do “eu” e inicia a música, como título e, posteriormente, como refrão. Este, como forma de levar o leitor a repetir, por meio da fruição, sempre as emoções de um passado afetivo, como uma eterna criança.

Aquele, retomando as histórias de contos maravilhosos faz referência a um tempo em que as crianças ouviam, sentiam as narrações, as narrativas fabulosas, com afetividade geralmente pelos seus entes queridos, como avós, pais e irmãos, antes de irem para os braços de Morfeu, o deus do sono, após um dia de brincadeiras. É também uma expressão com verbo no pretérito imperfeito, mostrando um tempo que não foi concluído, portanto passível de ser “visitado” por meio da poesia.

Para o “eu”, essa cristalizada expressão o transporta, como uma reza, a um mundo imaginário, funcionando como uma máquina do tempo, uma válvula de escape, a um nostálgico e distante pretérito. Que remete a um mundo encantado dos contos de fadas, dos contos maravilhosos, bem cultivados pelos ícones da Literatura Infantil, como os Irmãos Grimm, Charles Perrault e Cris Hans Andersen.





Disso, frui-se um profundo lirismo, carinho, ao evocar um passado que, num primeiro momento, deixa parecer que está perdido, mas que, na verdade, encontra-se congelado nas profundezas da memória, que a qualquer momento nostálgico pode descongelar, degelar, e, conseqüentemente, emergir em rios de nostalgia.

No verso “O dia em que todo dia era bom” havia a perfeição em tudo que acontecia, não havendo problemas. Era um tempo em que tudo era solucionado pelos adultos, deixando a criança somente para viver suas emoções pueris, sem que ela entendesse dessa proteção.

Como sabiamente Machado de Assis (1994, p.17) nos dá essa graça ao dizer que “a infância de Brás Cubas, como a de todo membro da sociedade patriarcal brasileira da época, é marcada por privilégios e caprichos patrocinados pelos pais”. É uma fase da vida única e singular, onde a confraternização entre amigos, compartilhando refeições e brincadeira, era a culminância de todas ações, como bem alimentada pelo verso: “E acabava tudo em lanche”.

O lirismo desta música nos faz recordar o raiar de nossas vidas, a infância, que é um momento da nossa existência marcada por uma profunda liberdade. As brincadeiras se alternavam, se repetiam, sem que houvesse nenhuma manifestação de censura: “dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão”.

O perigo, o único risco, segundo o “eu-lírico”, era voltar para casa após uma longa tarde de diversão, com o joelho ralado ou um arranhão, advindo das descontrações juvenis. De resto, todo o cotidiano era permeado por acolhimento e pela alegria.

Mas, chega a “tarde” existencial, a adolescência e a fase adulta, onde entre indagações, descobertas e outras emoções, acontece a atração por outras pessoas e, conseqüentemente, a rejeição, a dor interior comparada com a física, como no verso: “Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido”. Essa dor interior já não pode mais ser curada pelo colo, carinho, mimos, beijos, pela proteção da família, como as feridas da infância.

Com isso, o “eu-lírico” passa a perceber que só ele mesmo pode curá-la. É a partir disso que surge a vontade de retornar, por meio da recordação a um tempo pretérito, como os versos sustentam esta declarativa: “quando cresce quer voltar do início porque”/ “Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido”.

Assim, a canção, primando pelo um retorno ao passado como forma de amenizar as dores do tempo presente, o seu lirismo conserva a temática do saudosismo romântico, apesar de estar na estética modernista.

Também o formato da composição em poema conectados num mesmo lirismo, típico do gênero lírico; recursos estilísticos expressivos, como antítese, paradoxo (*A funda e dolorosa felicidade* / E quando cresce quer voltar do início), repetições, entre outras; ideia de resistência, de mostrar um descontentamento com algumas situações do presente. Isso mostra a convergência estilístico- expressiva entre esses versos.

Entre outras convergências, a destes versos: “Brotava em sem se extinguir/ Tudo voltava a ser novo no outro dia”, além da convergência verbal no pretérito imperfeito, expondo um tempo não concluído, há a ideia de infundáveis emoções da infância, sempre se renovando.

E nos versos: “Quando névoas me escondiam o mundo”/ “Delicioso o gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão”, simbolizando um tempo em que tudo era um conto de fadas, tudo era doce, sem o amargo das dores da realidade.



E, enfim, todo um sentimentalismo romântico, evocando uma afetividade de um tempo passado, podemos inferir que Kell Smith possa ter sofrido influência de Goethe, assimilando muito de suas características. E ela foi mais além, valendo-se de experiências passadas, de exemplos de outros autores, conseguiu expor sua identidade, distinguindo-se também de outros criadores. Isso, é originalidade, este fazer poético assimilando outros fazeres poéticos.

Presenteia-nos com tamanha ilustração Nitrini (1924, p. 144):

Dizemos que um autor é original quando ignoramos transformações ocultas que modificamos os outros nele; queremos dizer que a dependência daquilo que faz em relação àquilo que foi feito é excessivamente complexa e irregular. Originalidade é, pois, um caso de assimilação.

Diante desses elementos linguístico-contextuais convergentes, e valendo-nos da contribuição da Literatura Comparada, pode-se depreender o dialogismo entre os dois enunciados/textos em questão, independentemente da relação temporal, pois há vários pontos coincidentes entre eles, quanto à relação estético-fruitiva. De forma sucinta, ressalta-se que os dois textos se apresentam distribuídos em versos; expõem um tempo verbal não concluído; apresentam um “eu” neutro e versam sobre a mesma temática da saudade, da nostalgia, como já exposto; portanto, eles dialogam entre si.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, como consideração final, que esse estudo teve como objetivo responder à problemática do dialogismo entre os dois textos, um do poeta alemão Goethe; outro, da cantora popular Kell Smith, objetos da pesquisa bibliográfica, pelo viés da Literatura Comparada, sob a justificativa de vislumbrar novos horizontes quanto ao aprendizado da Língua Alemã.

O referido estudo foi dividido em conceitos sobre dialogismo, sob a perspectiva bakhtiniana e seus mecanismos de interação verbal, como polifonia, enunciação, intertextualidade, dimensão pedagógica de gêneros literários e dimensão estético-fruitiva, sob o entendimento de alguns referenciais, como Beth Brait, e uma abordagem seguindo um método qualitativo.

Quanto à contribuição da teoria Literária no tocante à Literatura Comparada e seus mecanismos de investigações entre os textos, como imitação, influência e originalidade, tivemos em Sandra Nitrini e Tania Carvalhal as referências teóricas iluminadoras.

Obtivemos resultados exitosos quanto à afirmação, baseada em argumentação convincente, que os textos, apesar de estarem em tempos distantes, em subgêneros diferentes, dialogam entre si, em vários quesitos, pelo viés do dialogismo literário e pela Literatura Comparada.

Conclui-se, desse modo, o objetivo de confrontar os dois gêneros/enunciados, a fim de encontrar dialogismo entres eles, foi alcançado. Com isso, mostra-se relevante este estudo com o propósito de incentivar o letramento literário e espera-se que, a partir desta investigação, possam acontecer mais reflexões a respeito da proposta.

### REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**: Obra Completa. vol. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.



BAKHTIN, Mikhail (V.N.Voloch). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Tradução Michael Laud; Yara Vieira], 11. Ed; São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão**. Tradução, prefácio e notas de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Iluminuras, 1993.

BRAIT, Beth. **A natureza dialógica da linguagem**: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 113-126.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

CÂMARA CASCUDO, Luiz da. **O folclore está vivo**. Entrevistador: Dailor Varela. VEJA, São Paulo, p.3-5, edição 189, 19 abr. 1972.

CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Josélia. Gêneros. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 23-44.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1969.

CIORANESCU, Alejandro. **Princípios de literatura comparada**. Tenerife, Universidad de la Laguna, 1964.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Ed. UFMG, Minas Gerais, 2008, p. 42.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e Autoria**. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: contexto, p.37-60, 2008.

\_\_\_\_\_. O Dialogismo como chave de uma Antropologia Filosófica. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 113-126.

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

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**. Prefácio de Otto Maria Carpeaux. Trad: António Feliciano de Castilho. São Paulo: W.M.Jackson, 1960, 323p.

\_\_\_\_\_. *Fausto*. [Tradução João Barrento]. Lisboa: Relógio d'Água, 1999, p. 35.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Debates, 1969.

LANZ, Rudolf. **Do Goethianismo à Filosofia da Liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1985.



MARTÍNEZ CANTÓN, C. I. **La Enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía.** 2008. 112f. Disertación (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

MEYER, Augusto. **O delírio de Brás Cubas.** In: Machado de Assis (1935-1958). Rio de Janeiro, Livr. São José, 1958. p. 196.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997, p. 300.

SCHMIDT, Cristiane. Dialogismo entre os Irmãos Grimm e Chico Buarque. **Revista Línguas & Letras**, v.16, n. 32, p. 231-245, 2015.



## T **DIGITAL STORTELLING COMO FERRAMENTA DE LEITURA LITERÁRIA: A RELEITURA DO BEM AMADO DE DIAS GOMES PARA MÍDIA INSTAGRAM**

Sâmia Araújo dos Santos<sup>1</sup>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Patrícia Viana<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta de atividade pedagógica voltada para a promoção da leitura literária no Ensino Médio. Foram analisadas as possíveis contribuições do Letramento Literário, das tecnologias digitais de informação e comunicação e da construção de *digital storytelling* para a mídia *Instagram* na aula de leitura do texto literário com o intuito da construção de uma aprendizagem significativa, além da ampliação do repertório sociocultural diante dos temas presentes na obra selecionada. Investigou-se a forma como as tecnologias digitais auxiliam no processo de construção de repertório sociocultural, na leitura crítica e como elas podem auxiliar na produção de *digital storytelling* para o *Instagram*. A pesquisa tem natureza qualitativa e interpretativa que se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo a partir de dados encontrados. Acreditamos que esta proposta possa construir, em alunos do Ensino Médio, repertórios socioculturais, e que o professor possa conduzir a análise dos textos de maneira crítica levando para a sala de aula inúmeras possibilidades de debate, pois as tecnologias digitais e a Internet podem proporcionar aos alunos a ampliação de seu repertório, estimulando-os a uma prática leitora com níveis produtivos.

**Palavras-chave:** Letramento Literário; *Storytelling*; Letramento Digital; Mídia; Instagram.

### ABSTRACT

This research presents a proposal for a pedagogical activity aimed at promoting literary reading in High School. The possible contributions of Literary Literacy, digital information and communication technologies as well as the construction of digital storytelling for *Instagram* media in the reading class of the literary text were analyzed in order to build a meaningful learning, in addition to expanding the sociocultural repertoire on the themes that are present in the selected work. It was investigated how digital technologies help in the process of building a sociocultural repertoire and in critical reading and how they can help in the production of digital storytelling for *Instagram*. The research has a qualitative and interpretive nature characterized by the conceptual development of facts, ideas or opinions, and the inductive and interpretive understanding from the data found. We believe this proposal can build sociocultural repertoires in high school students and the teacher can

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. É professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino do Ceará e do Programa de Pós-Graduação ProfLetras da UFC. E-mail: samiasemear@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Letras pela UECE. É professora de Língua Portuguesa com cargo de gestão pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Ceará e professora da Rede Privada do Ceará. E-mail: m.viana.patricia@gmail.com



conduct the analysis of texts in a critical way, taking to the classroom countless possibilities for debate as digital technologies and the Internet can expand their repertoire, encouraging them to practice reading at productive levels.

**Keywords:** Literary Literacy; Storytelling; Digital Literacy; Media; *Instagram*.

## INTRODUÇÃO

E o que há algum tempo era jovem novo, hoje é antigo  
E precisamos todos rejuvenescer  
[...]  
No presente a mente, o corpo é diferente  
E o passado é uma roupa que não nos serve mais  
[...]  
Velha roupa colorida - Belchior

Com o avanço e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), a mobilidade torna-se fator cada vez mais relevante para o processo de aprendizagem. A possibilidade de utilização de *smartphones*, *tablets*, aliada à facilidade e rapidez de acesso à informação, faz com que busquemos opções viáveis de uso desses dispositivos dentro do âmbito educacional. O mundo está em constante mudança e como apresentamos na epígrafe, não nos cabe mais repetir um modelo que não se encaixe nos moldes atuais.

A nossa proposta didática parte dos estudos de Linguística e Letramentos. Trabalhamos com a releitura de histórias em meio digital, mais precisamente o que se denomina de *Digital Storytelling* (DS) para a mídia *Instagram*; utilizamos para o nosso trabalho múltiplos letramentos, dentre eles o literário e o digital<sup>3</sup>.

Apresentamos como referencial teórico três seções que alicerçam a nossa proposta. A primeira trata sobre Letramentos e letramento digital e seus desdobramentos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; KLEIMAN, 1995, STREET, 2014), a segunda sobre metodologias ativas e Letramento Literário (MORAN, 2017; BORGES; ALENCAR, 2018, COSSON, 2006) e a terceira para a construção das narrativas em *storytellings* e a mídia *Instagram* (OHLER, 2008, GONÇALVES; LIMA, 2021).

Na seção seguinte, expomos, de maneira breve, o nosso percurso metodológico e a descrição das atividades sugeridas. Por fim, trazemos as nossas Considerações Finais.

## 1 OS LETRAMENTOS

Há anos pesquisadores se dedicam a desenvolver estudos sobre letramentos. No início dos estudos sobre letramento (no singular), a palavra era sempre utilizada como um sinônimo para alfabetização. Com o caminhar da pesquisa, o termo Letramento passa a ter outro significado como o uso efetivo da língua que responde às demandas sociais de leitura e de escrita, afastando-se, assim, do que significava a alfabetização. Com os anos, desenvolveram-se novos critérios para qualificar o indivíduo como alfabetizado, agora, escrever um bilhete relativamente simples faria do indivíduo um ser letrado. Portanto, somente o termo alfabetização não classificava mais indivíduos

---

<sup>3</sup> Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão do Curso da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa.



que, além do domínio da leitura e da escrita, também conseguiam utilizar essa tecnologia dentro de contextos sociais específicos. Por isso a necessidade de uma nova denominação e, assim, a palavra letramento se consolida.

Kleiman (1995, p. 19) conceitua Letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O letramento é um fenômeno de cunho social, que destaca características sócio-históricas que adquire um grupo social ao dominar a escrita.

Street (2014, p. 43 e 44) descreve “dois modelos de letramento - o **autônomo** e o **ideológico**”. No primeiro, não é considerado o contexto e o aspecto social, ou seja, o letramento ocorre por meio de uma linguagem sem contexto. Já o segundo é incluído atividades de ensino no sentido da funcionalidade, as aprendizagens de leitura e escrita têm fim em si mesmas, assim como apresentam efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Este modelo está associado com o progresso, o desenvolvimento e a mobilidade social e corrobora com o avanço das tecnologias digitais; sendo assim, mais um letramento precisa ser desenvolvido: o letramento digital.

O letramento digital vai além de saber como os computadores e as redes sociais funcionam. Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 17) definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Para eles, as tecnologias são efetivamente utilizadas quando o usuário desenvolve as habilidades que estão em constante mutabilidade, confirmando a proposta de letramentos como um fator social. Com o avanço das TDIC, tornou-se essencial que o(a) professor(a) se aproprie também das ferramentas digitais para favorecer práticas letradas pelos alunos nesses ambientes. Ao conhecer ferramentas de uso dos alunos, o(a) professor(a) estabelece maior interação com a turma e realiza movimentos de avaliação diagnóstica, produzindo materiais genuínos de forma personalizada.

Essa concepção é necessária em ser apresentada, pois dialoga com a proposta deste artigo que descreve uma prática de letramento digital, pela mídia *Instagram*, em aulas de análise literária sobre a obra “O Bem Amado de Dias Gomes”, utilizando a proposta de letramento literário de Cosson (2006) e metodologias ativas apresentadas por Moran (2015) que descreveremos na próxima seção.

## 2 A PERSONALIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: LETRAMENTO LITERÁRIO E METODOLOGIAS ATIVAS

Cosson (2006) propõe estratégias de ensino da Literatura na perspectiva do Letramento Literário. Para ele, é importante destacar que o letramento literário é uma prática social, e como tal, é de responsabilidade da escola. O autor acredita que o segredo da leitura literária seja justamente o envolvimento único que ela proporciona em um mundo feito de palavras, e assevera que talvez seja essa crença, essa concepção de literatura, que deveria ser levada às escolas voltadas para a promoção do letramento literário. E defende que é esse o uso efetivo das práticas sociais que usam o texto literário em contextos específicos para funções específicas sociais.

Nossa proposta utiliza a mídia *Instagram* como meio para a leitura, produção e divulgação de textos literários, valendo-se da interação e possibilidade de um maior engajamento dos estudantes na leitura de uma obra literária. Como é uma prática social, o que segue a esteira de Cosson (2006), um dos espaços fundamentais para essa prática é verdadeiramente a escola. Porém, quando se fala de educação literária no Brasil, estamos lidando com um impasse que advém da



dificuldade de mediar a realidade de sala de aula e o conteúdo canônico. O que resta é a famosa combinação de práticas já repetidas de leitura como resumo, suplemento, etc que não levam aos alunos à possibilidade de uma leitura do texto literário mais aprofundada.

A literatura tem um papel único em relação à linguagem, como afirma Cosson (2016, p.17) “cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras e cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Quando trazemos essa perspectiva para a internet, mais precisamente para a mídia *Instagram*, é possível perceber que pela interface deste aplicativo, conseguimos transformar, ou seja, materializar o que imaginamos em palavras, em cores, em música, em animação.

Com isso, o letramento literário e a utilização do elemento digital (*Instagram*) poderão inserir o aluno de maneira prazerosa e privilegiada no mundo da leitura. Afinal, “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2016, p.20).

A leitura do texto literário, o contexto de produção e a intencionalidade do autor também são fundamentais para a interpretação e ampliação de repertório dos leitores. O texto literário apresenta múltiplas possibilidades de sentido, além de permitir o conhecimento sociocultural e artístico. Concordamos com que Cavalcante et al. (2019, p. 29) afirma que

Um mesmo enunciado, se colocado em situações diferentes, pode se encaminhar para sentidos diferentes.[...] Outra possibilidade de se atestar o mesmo princípio compreende a constatação de que um mesmo texto pode ter sentidos construídos de forma diferente a depender do interlocutor. (CAVALCANTE et al., 2019, p. 39)

E é nessa possibilidade de constatação em que um texto construído pode construir sentidos que esta proposta didática foi elaborada. A leitura literária mediada pelo professor do livro literário cujo público alvo é estudantes da 2ª série do Ensino Médio. Mas acreditamos que ela possa se estender para todos os níveis educacionais. Para a atividade, o livro selecionado faz parte da relação de nove obras selecionadas para a leitura anual, mas é importante ressaltar que o ideal é a escolha dos textos pelos próprios alunos com a mediação do professor, por isso acreditamos na construção de um "cardápio" de livros para que os alunos tenham acesso e possam escolher suas leituras. Cosson (2006) propõe também que o professor parta daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Belchior cantou que o "passado é uma roupa que não nos serve mais", que utilizamos como epígrafe deste artigo. Essas palavras cabem bem quando tratamos de educação. As escolas precisam refletir em seus currículos às demandas sociais, portanto a educação aplicada no passado, tecnicista e bancária, não nos cabe mais. Há a necessidade de propiciar experiências significativas e com o advento das TDIC novos gêneros passaram a circular e a fazer parte do cotidiano de nossos alunos.

Na área das Linguagens, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) deixa clara a importância de se utilizar novos recursos para o processo de ensino aprendizagem para o desenvolvimento de competências específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No tocante ao Ensino Médio, etapa selecionada para esta proposta, ela indica que os alunos devem desenvolver múltiplas linguagens, a saber





Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e a linguagem digital para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 481)

Pensar todas essas múltiplas linguagens, refletem pensar em metodologias ativas. Aprendendo a utilizá-las se rompe esse tradicionalismo, visto que elas trazem uma perspectiva problematizadora e colocam o aluno como protagonista da própria aprendizagem. Moran (2017, p. 2) define metodologias ativas como: “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida.”

Para que as metodologias ativas aconteçam na prática, é necessário planejar estratégias. O ensino híbrido é uma estratégia e já é realidade, e as metodologias ativas são um meio para conquistar o objetivo maior da escola: a aprendizagem do discente. Elas fazem com que o professor não seja um observador, mas um parceiro na construção da aprendizagem junto ao aluno. Por isso, acreditamos nas atividades que façam o aluno colocar a “mão na massa” e tomar decisões para a construir conhecimento. “A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120). Em nossa atividade, utilizamos, além da storytelling, pelo menos três modelos de metodologias ativas conhecidas: a aprendizagem entre pares, seminários e discussões e o ensino híbrido.

A escolha da mídia *Instagram* como um potencial pedagógico surgiu em virtude da Pandemia que nos afastou da sala de aula, mas precisávamos continuar desenvolvendo nossas atividades em meio remoto. Como o acesso dos jovens e adultos às redes ampliou deveras nesse período e o *Instagram* é gratuito, acreditamos que seria uma forma de agregar mais um valor à atividade de leitura. Sendo assim, apresentaremos de maneira lisonjeira a mídia *Instagram* na perspectiva da linguística.

### 3 A MÍDIA INSTAGRAM

O *Instagram* é um software que foi elaborado especificamente para o uso de *smartphones*, já em forma de aplicativo. Ele trouxe elementos diferenciais de outros serviços como a utilização de filtros, a edição de fotos, o compartilhamento de vídeos e fotos. O aplicativo, que é uma rede social, permite a publicação de fotos (editadas e tratadas no próprio aplicativo) de maneira instantânea, além de vídeos dos mais variados tempos.

Um dos grandes trunfos do aplicativo é o número de curtidas em suas fotos e visualizações em seus vídeos. A ideia da rede é o instantâneo, os vídeos e as fotos são publicadas quase em tempo real, não é à toa que o ícone do aplicativo é uma Polaroid, câmera conhecida por revelar as fotos quase que instantaneamente à captura.

A cada nova interação de sua rede de contatos, estará o usuário e autor da publicação, mesmo que já em outro local ou em outra situação, voltando à memória do local ou da situação na qual postou sua foto. O contexto do local, no momento publicado, poderá remeter àquele mesmo local a qualquer instante em que houver interação na sua publicação. (PELLANDA; STRECK, 2017, p. 10)

Pensando na instantaneidade e nas facilidades de edição que a mídia nos proporciona, resolvemos utilizá-la como um potencial pedagógico e criar um novo modelo de leitura e atividades



interativas. Para o livro literário adotado, os alunos criaram perfis dos personagens na rede e acompanharam as suas vidas (fictícias) durante uma semana. No entanto, para este trabalho, apresentaremos o produto final, a *digital storytelling* que apresentaremos na próxima seção.

#### 4 DIGITAL STORYTELLING

O ser humano é um contador de histórias. Faz parte do seu cotidiano contar narrativas para os amigos em um momento de lazer, contar o seu dia a dia para seus familiares, inventar histórias para fazer o filho dormir.

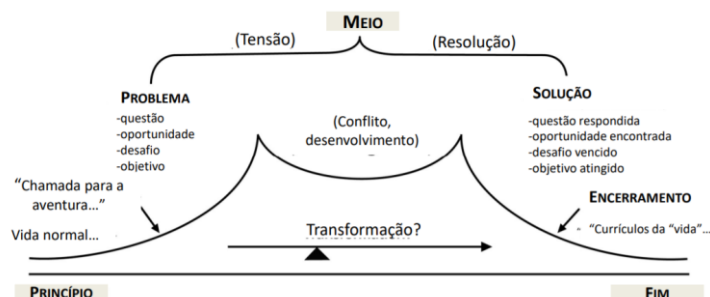
Na atualidade, com o advento das tecnologias digitais, os espaços de escrita ampliaram-se e, as redes sociais são um meio interessante para se contar histórias através de vídeos, fotos e também de textos escritos. Uma das estratégias de escrita em meio digital é a *Digital Storytelling* (doravante DS). A origem dela foi atribuída a Dana Atchley no início dos anos 90. E, junto com seus amigos, Joe Lambert e Nina Mullen fundaram o *Center for Digital Storytelling* (CDS)<sup>4</sup>.

Há muitas definições para *DS*, porém, a maioria delas gira em torno da ideia de combinar a arte de contar histórias com uma variedade de formas digitais multimídia, como imagens, áudios e vídeos. Quase todas as narrativas digitais reúnem alguma mistura de gráficos digitais, texto, narração de áudio gravado, vídeo e música para apresentar informações sobre um tópico específico. Como é o caso da narrativa tradicional, visto que elas giram em torno de um tema escolhido e geralmente contêm um ponto de vista específico. As DS normalmente duram apenas alguns minutos e têm uma variedade de usos, incluindo o narração de contos pessoais, a recontagem de eventos históricos, ou como um meio de informar ou instruir sobre um tópico específico.

Para a nossa proposta, os alunos não contaram histórias pessoais, mas sim recriaram as histórias dos personagens da obra **O Bem Amado** de Dias Gomes, a leitura literária selecionada pela escola para a leitura da etapa. Para a construção das narrativas, DS, os alunos tiveram como base a sequência proposta de Ohler (2008). Para o autor, DS são novas formas de contar histórias, nelas faz-se a transposição das histórias com o apoio das TDICs.

Vejam o gráfico apresentado por Morgado e Figueiredo (2016) para o projeto Open Prof (Project Nº 2014-1-LT01- KA202-000562 (Erasmus +))

Figura: 1 A estrutura das narrativas, adaptado de Ohler (2008)



<sup>4</sup> Disponível em <https://www.storycenter.org/history>



Fonte: Morgado e Figueiredo (2016)<sup>5</sup>

O gráfico descreve a sequência que o aluno deve seguir para a construção de suas histórias. A partir de um elemento da vida cotidiana do personagem, há um momento de chamada para a aventura, o princípio da narrativa. Logo em seguida, há a apresentação do problema, a geração do conflito, momento em que a atenção do espectador é levada ao máximo, até a chegada da solução e o encerramento do vídeo. Criamos *threads* narrativas para a construção desse *storytelling* e esse passo a passo pode ser feito com mais de um vídeo. A maioria dos grupos optou por uma sequência de dois a três vídeos para o *Reels*. A atividade foi feita em grupos para que eles pudessem construir um diálogo entre a obra, o cotidiano e a mídia *Instagram*. Para isso, o primeiro passo foi dividir os grupos formados em ilhas de aprendizagem. Nelas, os alunos fizeram discussões, pesquisas sobre a obra e outras indicações novas e organizaram o trabalho. Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico de nossa investigação em uma turma de 2ª série do ensino médio.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Em nossa pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, realizamos a investigação dos recursos disponíveis na mídia *Instagram*, em sua qualidade de ferramenta educacional. Tratou-se também de uma pesquisa-ação educacional (TRIPP, 2005), em que seu ciclo básico temos o passo inicial: “Planejar uma melhora da prática” (TRIPP, 2005), que, na pesquisa correspondeu às ações realizadas por nós no momento em que esta pensou no potencial pedagógico do *Instagram*, uma vez que, de acordo com Al-Bahrani e Patel (2015), esta rede social é tida como uma das mais populares e pode ser utilizada de forma fácil e acessível, tanto por docentes como por discentes.

A segunda e terceira etapas consistem em “agir para implantar a melhoria planejada” e “monitorar e descrever os efeitos da ação” (TRIPP, 2005). Nessas etapas, agimos, planejando atividades com o uso do *Instagram* nas aulas de Literatura, mais especificamente nas aulas de Análise Literária, e realizamos o monitoramento das ações a partir de ferramentas de verificação e *feedback* de ações do próprio *Instagram*, sendo possível monitorar a interação dos alunos, suas respostas e seus movimentos de navegação no perfil da personagem, bem como nos *Stories* e *Reels* com as atividades propostas.

Como nossa proposta tem como alicerce o letramento literário e o uso de metodologias ativas, iniciamos com a apresentação da obra através de vídeos e imagens selecionadas da internet sobre o protagonista Odorico Paraguaçu com seu discurso verborrágico. Nessa etapa, a apresentação do autor Dias Gomes também fez parte.

No processo de leitura do texto teatral da obra *O Bem Amado*, sugerimos duas propostas: a de seminários e discussões e a sala de aula invertida. Vale ressaltar que no decorrer do processo, os alunos precisaram também construir um roteiro, para isso, utilizamos a construção colaborativa através do *Google Docs*. Nesse processo, de casa, os alunos construíram o roteiro, sob orientação da professora, através da ferramenta on-line. A pesquisa que culminou nos pequenos seminários tinha como tema o gênero teatral.

---

<sup>5</sup> Disponível em <[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9237/3/OpenPROF\\_OER1\\_PT.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9237/3/OpenPROF_OER1_PT.pdf)> Acesso em 20/11/2021



A pesquisa envolvia a estrutura do texto teatral, o qual o livro é escrito, além das definições de farsa como um gênero de teatro cômico. As farsas têm origem medieval, sem esquecer de comentar sobre Gil Vicente, autor da Farsa de Inês Pereira. Segundo Fernandes (2015, p. 59)

É estética e literariamente inferior à comédia; é uma peça humorística na qual os personagens são rudes ou exageradamente fracos, covardes e impotentes. [...] Recorre a estereótipos (a alcoviteira, o amante, o pai feroz, a donzela ingênua) ou situações conhecidas (o amante no armário, gêmeos trocados, reconhecimentos inesperados). A farsa é, pois, um gênero dramático cômico que se utiliza de personagens caricatos e excêntricos, além de mostrar situações exageradas. (FERNANDES, 2015, p. 59)

Para Cosson (2016, p. 64), “A interpretação parte do entretenimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Recomendamos abrir um debate de temas contemporâneos, que aparecem claramente na obra. Os alunos precisam apresentar suas visões contemporâneas sobre o tema e como ele aparece na obra lida. Dentre alguns temas para a discussão: corrupção, nepotismo e a ineficiência do poder público. Temas que se complementam, pois pelo tempo selecionado, não podemos ampliar para outros temas.

Chegamos à última parte da atividade. A famosa mão da massa. Em todas as discussões sobre o trabalho, o professor é um mediador. Por isso, ouve-se bastante, anota-se muito e ajuda-se a pôr em prática a atividade sugerida. Concordamos com o que Ganzela (2018, p. 47) afirma “proporcionar experiências de aprendizagem inovadoras de um currículo fechado, preestabelecido e dentro de uma organização escolar mais tradicional seria um exemplo de inovação educacional sustentada”. Para isso, precisamos de tempo e muito diálogo com as turmas.

A quinta etapa dessa atividade é alicerçada no que propõe a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que, em sua competência geral nº 5, afirma:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Para a proposta, utilizamos a mídia *Instagram*. A construção de um perfil atualizado da personagem da obra, ou seja, trazer para 2022 os personagens da obra que fora escrita na década de 60, no entanto, a temática é deveras atual. Com a necessidade do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante denominadas de TDIC, é notória a necessidade de colaboração. Ganzela (2018, p. 52) comenta que, “ao publicar suas impressões/leituras sobre uma obra, a rede também permite que outras pessoas dialoguem com esses novos autores alimentando um processo de coautoria constante”. Todos os alunos passam a ser autores de conteúdo digital que antes era delimitado às empresas de vídeos e às de marketing.

Em nossas aulas, os debates, as discussões que acontecem visam solucionar um problema que foi proposto a todos. Repetimos aqui o que é proposto em Brasil (2018, p. 470):

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na **ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens**; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens,



explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470 - grifo nosso)

Quando essa proposta for feita em sala, o professor precisa estar preparado para o acolhimento e também para a rejeição da ideia. Sugerimos que o professor converse com os alunos e pergunte a eles como gostariam de desenvolver a proposta sugerida. Pedir sugestões, afinal, uma das habilidades que pretendemos desenvolver é o protagonismo e a colaboração. As discussões acontecem durante a aula.

A proposta deve ser levada para os alunos para que eles analisem a melhor estratégia ou sugiram uma nova possibilidade. É importante ouvi-los, mas lembramos que essa escuta é ativa e participativa por parte do professor. A necessidade de colaboração entre os pares para o desenvolvimento das ideias é essencial. Como apresenta Souza (2013, p. 108), “a aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes constroem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento”. É importante que a ideia deve sair “pronta” da aula, ou seja, depois das discussões e da tempestade de ideias, o produto a ser criado deve estar estruturado. Caso não seja possível, os alunos devem vir com ela pronta na aula seguinte.

Na próxima seção, apresentaremos de maneira lisonjeira as etapas que sugerimos para a criação dos vídeos, no entanto, em virtude da necessidade da diminuição do *corpus*, detalharemos com mais atenção a proposta de Ohler (2008) para a criação dos vídeos *Storytelling* para o *Reels*. Ao final de todas as etapas de trabalho, pedimos que os alunos respondessem a um questionário.

## 6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Nossa proposta de trabalho é fundamentada na leitura de textos literários, tendo como resultado a criação a fim de atualizar a narrativa para os dias atuais de O Bem Amado de Dias Gomes. Não queremos reescrever o livro, mas propor aos alunos uma análise atual de uma obra escrita na década de 60 que é considerada atemporal. Nosso intuito é desenvolver, nos participantes, a possibilidade de leitura e análise crítica dos textos.

Para a construção dessas micronarrativas, os participantes (são os narradores) apresentam a narrativa já existente, recriando-as em vídeo, utilizando foto, vídeos de arquivo, músicas, ou seja, recriam o modo como já fora contato. Essa nova abordagem de contar histórias propicia uma melhor interação entre produtores do vídeo (alunos) e o público (alunos e usuários diversos da rede social), principalmente em virtude da duração dos vídeos e dos recursos que os alunos utilizam na composição dos mesmos. Palacios; Terenzo (2016, p. 102), na obra **O Guia completo do Storytelling**, afirma que o Storytelling:

[...] tem a capacidade de criar uma situação em que o receptor fique interessado e com sua atenção plenamente voltada para a mensagem. O mecanismo das narrativas faz com que atuem como um espelho da vida. Ao expor a intimidade das personagens, a narrativa sugestiona quem estiver atento a se imaginar no lugar dos protagonistas. (PALACIOS; TEREZZO, 2016, p. 102)

Diante da importância desse recurso, os alunos devem criar *threads* narrativas da obra em estudo. Para isso, eles conhecerão a proposta de estrutura narrativa de Ohler (2008) que retomamos aqui para ilustração.



Depois disso, eles criaram um roteiro para a criação do vídeo. Nele, deve ter a sequência de ações que serão apresentadas. É importante deixar claro para o aluno que o vídeo precisa ter uma sequência narrativa, ter duração de até 1 minuto e, para construção da *thread*, a sequência é de até 10 vídeos (10 vídeos de um minuto, formando um total de 10 minutos).

Como os vídeos terão o formato do *Reels*, os alunos podem escrever, inserir música, narração, *gifs* animados, imagens e etc, estes são elementos comuns desse formato de vídeo. Exemplificaremos um modelo de roteiro criado para esta atividade. Ele serviu de guia para os outros roteiros e para a produção dos vídeos no *Reels*.

Como exemplo, utilizaremos a cena inicial - Primeiro Ato - da obra *O Bem Amado*. Começamos com o personagem Odorico Paraguaçu chegando à venda de seu Dermeval onde se encontram outros personagens, dentre eles Mestre Ambrósio e Zelão que estão carregando um defunto (mestre Leonel).

ROTEIRO		
	DESCRIÇÃO	AÇÕES/ LETTERINGS
CENA 1	Princípio: Chegada de Odorico Paraguaçu à venda de seu Dermeval (vida normal) [1] [2]	[1] Inserir recorte de um vídeo do personagem chegando - criar <i>gifs</i> . [2] Colocar um áudio do <i>Instagram</i> com o som de surpresa.
CENA 2	Problema: Odorico começa a discursar sobre a ausência de um cemitério na cidade: “Três léguas. Pra se enterrar um defunto é preciso andar três léguas” (GOMES, p. 19, 2014) [3] [4] [5]	[3] Inserir a cena do filme em que Odorico discursa. [4] Inserir um <i>gif</i> de palmas e o som de palmas. [5] Colocar figurinha de um caixão.
CENA 3	Meio (tensão e resolução): Chegada das irmãs Cajazeiras, apoiadoras de Odorico. Ele começa a discursar, já pensando na eleição que acontecerá. Até que Neco Pedreira (opositor de Odorico) entra em cena. A narrativa se desenvolve até que o jornalista dispersa as pessoas.	
CENA 4	Fim: O Segundo Ato com o Odorico já prefeito da cidade.	

Fonte: Elaborado pelas autoras

O roteiro acima apresentado é apenas um exemplo simples, sem muitas indicações. Enumeramos as ações que o elaborador do vídeo terá. No exemplo apresentado, não inserimos *letterings*, caso isso acontecesse precisamos indicar também. Eles são os textos que aparecem no vídeo e contém informações adicionais. Como dividimos as atividades em vários grupos de alunos,



o professor pode indicar uma personagem ou um núcleo narrativo para o aluno desenvolver a *digital storytelling*, assim, a atividade não demandaria tanto trabalho.

A produção e a animação do vídeo acontecem com os recursos do próprio *Instagram* e de outras plataformas digitais como o Canva. O importante é deixar o aluno usar da criatividade e ser protagonista de sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa atividade apresenta uma proposta prática de leitura literária, que pode ser aplicada em Ensino Remoto, híbrido ou presencial, dependendo do contexto em que a escola está desenvolvendo suas atividades. Como ela possui um caráter interventivo, acreditamos que o tipo de pesquisa a ser executado é a pesquisa-ação.

A atividade sugere que os alunos deveriam criar perfis na mídia *Instagram* dos personagens de uma obra literária selecionada pela escola em que estudam. O *corpus* de nossa pesquisa é a produção da *storytelling* recontando a narrativa na contemporaneidade com os recursos que estavam disponibilizados no *Reels*. Como a proposta também visa à reconstrução de textos, Cavalcante et al (2019) nos orienta que o texto cumpre um propósito comunicativo. O propósito da reconstrução das narrativas é, além de ampliar seus repertórios socioculturais, dar aos alunos a oportunidade de ter um processo de leitura crítica e um percurso de leitura criativo e próximo do cotidiano das redes sociais, tão acessadas por eles nesse tempo.

Com isso, investigamos também as possíveis contribuições das TDIC na motivação de leitura dos nossos alunos, que passam a ter mais autonomia e desenvolvimento o protagonismo, pois se tornam também autores e produtores de narrativas. Além disso, avaliamos como a *digital storytelling* pode contribuir nessa participação dos alunos durante a leitura. Com a criação das narrativas, a escrita do roteiro para a elaboração dos vídeos, o aluno precisará ler a obra para desenvolver o percurso da narrativa proposto por Ohler (2008) como sugerimos.

Acreditamos que ao criar uma atividade que leve o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem, a leitura do livro selecionado será menos uma obrigação e mais fruição, deleite. E quando esse processo acontece, o discente pode tirar, desse momento, muitos ensinamentos para sua vida presente e futura. Sabemos que ainda há muito o que pesquisar, nossa proposta tem caráter de intervenção, por isso acreditamos que as lacunas que deixamos possam ser minimizadas com a aplicação da proposta através de uma pesquisa-ação e com a escolha de outras obras literárias. Nossa intenção foi apresentar uma prática significativa, pois acreditamos que o aluno possa provar **do saber e do sabor de se deliciar com textos de caráter artístico**<sup>6</sup>.

## REFERÊNCIAS

AL-BAHRANI, A.; PATEL, D. **Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in Economics Classrooms. *The Journal of Economic Education***, 46(1), p. 56–67. 2015.

Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2014.978922> . Acesso em 28 de setembro de 2020, às 13h56 min.

---

<sup>6</sup> Frase citada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sarah Diva Ipiranga em sala de aula do Curso de Mestrado Profissional da UECE – Turma 5 - 2019.



- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BORGES, T.S; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**; nº 04, p. 1 19-143, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo . Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2016.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FERNANDES, Carlos Antônio. As estratégias políticas de **O Bem Amado, farsa sociopolítica em 9 quadros**: uma construção discursiva do personagem Odorico Paraguaçu / Carlos Antônio Fernandes. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2015.
- GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas de literatura. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.p. 45-49
- GONÇALVES, M., & LIMA, I. M. (2021). Tecnodiscurso, interatividade e suporte na mídia Instagram. **Calidoscópico**, 19(3), 306–319. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.193.01>
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. In: SOUSA, Robson; MOITA, Filomena; CARVALHO, Ana. **Tecnologias digitais na educação**. Campinas, SP: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN: 978-85-7879-065-3
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ª ed. –São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. CRV, p.23-35, 2017, Curitiba.Disponível em < [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)> Acesso em 28 de set de 2020.
- OHLER, J. Digital Storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity. **Thousand Oaks: Corwin Press**, 2008. 228 pp. ISBN 978-1-4129-3850-1 Disponível em <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=jmle> Acesso: 12/10/2021
- PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. **O Guia completo do Storytelling**. Alta Books, 2016.
- PELLANDA, Eduardo Campos; STRECK, Melissa. Instagram como interface da comunicação móvel e ubíqua. **Sessões do Imaginário [on line]**, v. 22, n. 37, p. 10-19, 2017.
- Souza, P. C. (2013). Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Em: Maciel, C. (2013). I C. EdUFMT (Red.), **Ambientes virtuais de aprendizagem** (s. 121).
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.





## OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Fernanda Sacomori Cândido Pedro<sup>1</sup>  
*Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)*

### RESUMO

No presente artigo busca-se evidenciar como o ensino da literatura, no Ensino Fundamental, pode ser abordado desde uma perspectiva crítica, ampliando as leituras comuns e correntes com produções mais contemporâneas de cunho híbrido, crítico e descolonizador. Essas obras da literatura para jovens leitores, que são denominadas narrativas híbridas de história e ficção, aproximam-se do romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2017), o qual tem como premissa recontar a história a partir de visões periféricas. Nesse intuito, apresenta-se uma análise da obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, a fim de demonstrar que ela contempla as características comuns dessa modalidade do romance híbrido que, por apresentar os fatos históricos a partir da voz de personagens relegadas à margem do discurso historiográfico tradicional, contribui com outros saberes e com novos olhares para o nosso passado colonial. Também, com base na interdisciplinaridade (MENDOZA FILLOLA, 1994), sugere-se uma proposta didática de “Oficina Literária Temática”, na qual se utiliza a narrativa de Leal (2012), em diálogo com outras textualidades que versam sobre a temática da colonização, com ênfase na atuação dos padres Jesuítas. Conclui-se, a partir deste estudo, que o trabalho interdisciplinar – em especial nos possíveis diálogos entre história e literatura, contribui para a formação de leitores literários mais bem instruídos a respeito do seu passado de subjugação aos europeus e da manipulação da linguagem, enquanto instrumento ideológico de dominação.

**Palavras-Chave:** Literatura; História; Romance histórico contemporâneo de mediação; Leitor literário.

### RESUMEN

En el presente artículo se busca mostrar cómo la enseñanza de literatura, en la Educación Primaria, puede abordarse desde una perspectiva crítica, ampliando las lecturas comunes y corrientes con producciones más contemporáneas de carácter híbrido, crítico y descolonizador. Esas obras de la literatura para jóvenes lectores, que son denominadas narrativas híbridas de historia y ficción se aproximan de la novela histórica contemporánea de mediación (FLECK, 2017), que se basa en recontar la historia a partir de visiones periféricas. Con ese objetivo, se presenta un análisis de la obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, con el fin de demostrar que ella contempla las características comunes de esa modalidad de novela híbrida que, por presentar los hechos históricos a partir de la voz de personajes relegados al margen del discurso historiográfico tradicional, contribuye con otros saberes y con nuevas visiones para nuestro pasado colonial. Además, con base

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Unioeste. É professora do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Paraná e, também, na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Email: fernandasacomori@hotmail.com



en la interdisciplinaridad (MENDOZA FILLOLA, 1994), se sugiere una propuesta didáctica de “Taller Literario Temático”, en el cual se utiliza la narrativa de Leal (2012), en diálogo con otras textualidades que versan sobre la temática de la colonización, con énfasis en la actuación de los padres Jesuitas. Se concluye, a partir de este estudio, que el trabajo interdisciplinar – en especial en los posibles diálogos entre historia y literatura, contribuye para la formación de lectores literarios mejor instruidos a respecto de su pasado de subyugación a los europeos y de la manipulación del lenguaje, como instrumento ideológico de dominación.

**Palabras clave:** Literatura; Historia; Novela histórica contemporánea de mediación; Lector literário.

## INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na formação do leitor, julgamos importante refletir sobre o ensino de leitura, o qual ganha cada vez mais destaque no contexto letrado, que caracteriza a sociedade contemporânea, sobretudo a partir dos estudos psicolinguísticos que demonstram a importância da linguagem para o desenvolvimento sociocognitivo do sujeito. Nosso modelo de sociedade exige sujeitos que tenham um desempenho linguístico satisfatório para que consigam interagir, de forma ativa, num mundo mediado pela linguagem. Essa habilidade leva, também, ao exercício mais pleno da cidadania.

A respeito da importância da leitura para o sucesso escolar e social dos sujeitos, Fleck (2019, p. 60) menciona que ela estimula a “capacidade de abstração, instrumentalizando o indivíduo a lidar, de forma consciente, com outros códigos e linguagens com os quais terá, necessariamente, que se enfrentar ao longo de sua caminhada educacional.” Todavia, para atingir esse objetivo não basta ter, apenas, a habilidade de reconhecer os símbolos linguísticos e os codificar e decodificar; desenvolver a leitura nas suas múltiplas dimensões – sensorial, emocional e racional (MARTINS, 1994) – vai além da simples aquisição e domínio de um código, pois, entre outros aspectos, ela é um processo de construção de significados e atribuição de sentidos, os quais se potencializam quando o material de leitura é o texto literário.

No texto literário encontramos um discurso “[...] capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como “gêneros primeiros” – em outras formas próprias da comunicação literária (COLOMER, 2007, p. 26). Nesse sentido o texto literário se configura em um material privilegiado para o ensino da Língua, pois como um “gênero segundo” ultrapassa a leitura enquanto função utilitária e explora as máximas potencialidades dessa prática humanizadora e, nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando a escola busca a formação de leitores literários está proporcionando à sociedade sujeitos conscientizados do poder das palavras que, assim, conseguem conceber que a linguagem é um material manipulável.

De acordo com Colomer (2007), o mercado editorial voltado para o público infantil e juvenil, atualmente, está bastante diversificado e possui um sistema artístico completo que se caracteriza por obras de diversas categorias: obras de consumo, livros didáticos, livros de narrções sobre temas da atualidade, entre outros.

A respeito das temáticas sociais abordadas nas obras de literatura juvenil no século XXI, Luft (2011), em análise à premiação dessas obras, estabeleceu uma tipologia da literatura juvenil brasileira primeira década do século XXI, apresentando as tendências temáticas de algumas obras literárias juvenis publicadas no Brasil nos últimos anos. Dentre as temáticas, destaca-se a linha do



romance histórico, que são narrativas elaboradas com base em fatos ou momentos históricos, a partir de dados registrados nos anais da história oficial, por meio dos artifícios da ficção.

No entrecruzamento dos discursos da história e da literatura surge o gênero romance histórico, que se constitui em um relato cujo equilíbrio entre o material histórico e os elementos ficcionais são adequados ao que se considera necessário para a obtenção de um romance, escrita ficcional artística. Em algumas de suas modalidades, esse gênero promove uma releitura crítica dos eventos do passado, a partir de uma perspectiva diferente daquela do discurso historiográfico hegemônico. Essa possibilidade se manifesta integrando, na tessitura narrativa, a liberdade que a ficção permite com os subsídios da história. Essa escrita literária híbrida, enquanto arte, possibilita a problematização dos discursos unívocos e hegemônicos do relato historiográfico ao incluir, em suas produções polissêmicas, as diferentes subjetividades e promover a reflexão sobre aspectos da realidade que não vemos presentes em registros do passado, considerados fontes históricas.

Nesse sentido, as escritas híbridas tornam-se um material privilegiado para a formação do leitor, haja vista que também são encontradas em versões voltadas ao público infantil, infantojuvenil e juvenil. Desse modo, elas representam alternativas que podem ser utilizadas no ensino escolar, tanto nas aulas de literatura, quanto para problematizar e ressignificar o ensino de história, no intuito da formação de um sujeito consciente sobre seu passado de subjugação aos europeus.

Segundo Colomer (2007), é função do ensino literário na escola instruir o aluno como fazer para entender um *corpus* de obras, a fim de que ele consiga participar, plenamente, da experiência literária e, ainda, possibilitar a construção do sentido e da interpretação pessoal de suas leituras. Nesse trabalho de mediação, encontra-se implícito a escolha do *corpus* que será objeto de estudo em sala-de-aula, o qual perpassa, em sua grande maioria, pela escolha do professor, que precisa, para isso, receber formação para tal. Dessa forma, o trabalho com “Oficinas literárias temáticas”, planejado por Zucki (2015), oferece uma alternativa metodológica que se desenvolve a partir de um tema gerador, o qual – sendo visualizado nas diferentes textualidades, literárias ou não –, permite ao leitor ampliar sua capacidade de compreensão e de estabelecer a relação desse tema com suas vivências.

Essa sequência de ações à abordagem ao texto tem como aporte teórico os estudos de Mendoza Fillola (1994, p. 26), o qual salienta que “*la lectura es el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y la que el lector le atribuye*”<sup>2</sup>. Com essa afirmação, o autor destaca o que a teoria da recepção alude sobre a importância do leitor na construção dos significados do texto, o qual adapta a informação recebida e lhe dá contornos de acordo com suas particularidades e conhecimentos prévios sobre a temática.

Desse modo, segundo o autor, a competência literária – conjunto de convenções para ler um texto literário –, ativa-se na percepção das intertextualidades presentes nos textos, ou seja, a formação do intertexto do leitor tem fundamental importância para a educação cultural, literária e comunicativa. Isso ocorre porque, de acordo com Mendoza Fillola (1994), é por meio da intertextualidade que se gestionam os saberes para que o leitor identifique as relações entre uma obra e outra. O autor assevera: “*a su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración*

---

<sup>2</sup> Nossa tradução. A leitura é o resultado de uma interação entre o texto e o leitor, produto de um diálogo em que se negocia a coerência interna do texto e aquilo que o leitor lhe atribui. (FILLOLA, 1994, p. 26).



*personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural*<sup>3</sup>.” (MENDOZA FILLOLA, 2010. p. 6). Assim, essas relações intertextuais se ativam na recepção da obra e promovem a construção de novos conhecimentos significativos de caráter linguístico e literário, os quais são necessários para o desenvolvimento da competência leitora e literária.

Com base nesse aporte teórico, na seção 1, a seguir, apresentamos a análise de uma narrativa híbrida de história e ficção que julgamos aproximar-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descrita por Fleck (2017).

## **1 OS ESTRANGEIROS (2012), DE MARCONI LEAL: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA LITERÁRIA INTERDISCIPLINAR**

A implementação de leituras de narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras que sejam – ou que se aproximem – da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, desenvolvidas pelo professor no Ensino Fundamental, tem como intuito a formação de um sujeito conscientizado não só sobre o processo de manipulação da linguagem, mas, também, sobre o seu passado de subjugação aos europeus.

Assim, diante da possibilidade de explorar e analisar obras que sigam essa vertente de escrita literária destinada a crianças e a adolescentes, optamos em realizar uma leitura analítica sobre a obra *Os Estrangeiros* (2012), de Marconi Leal. Essa obra, entendida por nós como uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira, permite ao leitor, em especial aquele que está em formação, vislumbrar novas perspectivas a respeito do nosso passado, nesse caso em tela, o princípio da colonização de país pelos portugueses e a catequização e a aculturação dos povos indígenas.

Desse modo, em primeira análise, verificamos que a obra de Leal (2012) é constituída por 127 páginas, nas quais contêm um enredo sobre a vida dos irmãos indígenas – Anhana, Nauru e Saru. A história começa relatando um ataque dos bandeirantes à aldeia em que vivem as três personagens protagonistas. No ataque, os irmãos fogem para a floresta e são encontrados por um homem, o qual, dizendo que os iria ajudá-los, os entrega para um padre jesuíta em troca de ouro, e ele acaba levando os meninos para uma das reduções jesuíticas. Ali, os meninos sofreram castigos e foram obrigados a trabalhar, aprender a língua dos portugueses e partilhar dos mesmos ritos religiosos que seus opressores.

Após algum tempo de aprisionamento dos meninos nativos, um deles – Anhana –, que era mais velho, foi mandado para trabalhos forçados como escravo por não aceitar a imposição dos jesuítas. Já Nauru, o irmão do meio, mesmo não concordando com o que professavam os padres, arquitetou um plano de fuga para poder rever seu irmão mais velho e depois ir atrás de seus pais. Enquanto isso, Saru, o irmão mais novo, se rendeu ao estilo dos missionários, aprendendo a ler, escrever e a contar, seguindo exatamente o que objetivavam os membros da Companhia de Jesus (os estrangeiros).

---

<sup>3</sup> Por sua vez, o intertexto do leitor potencializa a atividade de valorização pessoal por meio do reconhecimento de conexões e do desenvolvimento de atitudes positivas em relação às diversas manifestações artístico-literárias do signo cultural. (FILLOLA, 2010. p. 6).



No decorrer da história, os irmãos passam por muitas adversidades e aventuras, as quais revelam a coragem, a cautela e a racionalização dos meninos autóctones frente aos embates com os colonizadores. Com isso, essa obra permite ao leitor juvenil romper com seu horizonte de expectativas e desmistificar a ideia de passividade/docilidade dos nativos originários durante a colonização do Brasil.

A partir da leitura da obra de Leal (2012), buscamos analisá-la e aproximá-la da modalidade de romance histórico estabelecida por Fleck (2017), o romance histórico contemporâneo de mediação. Essa teoria literária possibilita o leitor em processo de formação compreender a manipulação da linguagem em relação ao discurso historiográfico e ficcional.

Ao propor o romance histórico contemporâneo de mediação, Fleck (2017) estabelece seis características que são possíveis de serem identificadas em uma narrativa histórica, mas nem sempre aparecem em sua totalidade em uma obra. Essas características podem ser observadas no nosso corpus de análise em tela, cujas escritas comparamos com as dessa modalidade do romance histórico. São elas (FLECK, 2017, p. 109-111):

A primeira característica evidencia uma releitura crítica verossímil do passado. Essa, segundo Fleck (2017), constitui-se em uma releitura crítica do passado, ou seja, não segue o padrão canônico europeu das modalidades clássica e tradicional do romance histórico voltado à exaltação dos heróis do passado. No entanto, essa releitura mantém o intuito da construção da verossimilhança – aproximação da ficção com uma suposta realidade. Ainda, nesse delineamento, o autor frisa a construção da ressignificação dos eventos históricos, trazendo elementos novos como, por exemplo, a voz enunciadora de personagens periféricos, secundários, ou seja, aqueles que não eram constituídos como sujeitos legitimados para enunciar um determinado acontecimento histórico. Essa característica podemos observar em alguns trechos da obra de Leal, tais como:

[...] Vocês atacaram a minha tribo. O homem franziu a testa, surpreso e respondeu: -Os bandeirantes, você quer dizer. São chamados de bandeirantes aqueles homens que invadiram sua aldeia. Não faço parte do grupo deles.” (LEAL, 2012, p. 19).

Nesse fragmento, a figura histórica dos bandeirantes<sup>4</sup> é apresentada ao leitor. Ainda, nota-se a expressão “invadiram” aos expedicionários, revelando uma releitura crítica ao passado. No segundo fragmento a seguir, visualizamos a presença de outras personagens historiográficas, os jesuítas:

Em primeiro lugar eles tinham um cacique, que era aquele senhor idoso e gorducho que haviam conhecido assim que chegaram. Depois, havia uma série de pajés, que se vestiam exatamente como o branco mais moço. Os brancos, ali, eram chamados de ‘jesuítas’<sup>5</sup>. Além deles, havia alguns homens negros. Estes ao contrário, do que Nauru pensara a princípio, não mandavam em nada, não tinham

---

<sup>4</sup> Os bandeirantes eram pessoas que, no início da colonização do Brasil, participavam das expedições desbravadoras pelo interior do país. Chamadas bandeiras, elas foram realizadas a partir do início do século XVII e por todo o século XVIII. Nessa época eram organizados dois tipos de expedições: as entradas, que eram expedições oficiais e começaram a ser feitas antes, no século XVI, e as bandeiras, que eram de iniciativa particular. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/bandeirante/483100>. Acesso em: 02 Mar. 2022.

<sup>5</sup> Os jesuítas eram uma congregação religiosa católica, que segundo os anais da história, esteve ao lado dos colonizadores desde o início da invasão das terras brasileiras. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e do próprio reino de Portugal. (PEDRO; FLECK; SANTOS, 2022). Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2814>. Acesso em: 30 jul. 2022.



poder algum. Muito pelo contrário: faziam todo tipo de serviço na aldeia – colhiam, plantavam cozinham, limpavam, lavavam – e, apesar disso, eram tratados de forma bruta. (LEAL, 2012, p. 39).

Nesse trecho, o texto ficcional aproxima-se do historiográfico ao trazer os jesuítas e o povo negro escravizado. O leitor juvenil pode questionar o processo hierárquico dentro das reduções jesuíticas e a discrepância de tratamentos entre ambos os sujeitos de extração histórica.

Já a segunda característica é a presença de uma narrativa linear do evento histórico recriado. Fleck (2017) assinala que o romance histórico de mediação relata, de forma cronológica, os eventos históricos, mas sem deixar de manipular a temporalidade diegética, por exemplo, com avanços e retomadas no próprio percurso histórico das ações recontadas. No entanto, essas analepses e prolepses não propiciam grandes mudanças na linearidade da narrativa e, por isso, não dificultam a compreensão da diegese a um sujeito ainda em processo inicial de formação leitora. Dessa forma, constatamos essa característica presente no fragmento a seguir:

Os três se abraçaram novamente. E, pouco depois, se puseram a caminho. Seguiam juntos pelo meio da mata, para a nova aldeia dos Eçaraiais. Fugiam para longe dos brancos, para longe da destruição que eles traziam. Procuravam ter de volta a paz que possuíam antes da chegada dos invasores. Uma paz que se tornava cada vez mais difícil de ser obtida. E que seria eternamente ameaçada pelo poderio dos estrangeiros. (LEAL, 2012, p. 127).

A linearidade presente na obra *Os estrangeiros* (2012) pode ser verificada com o início da invasão da tribo dos irmãos nativos e o percurso realizado por eles até retornarem a sua aldeia. Isso facilita com que o leitor em formação possa desenvolver uma leitura cronológica das ações narradas.

Além dessas, a terceira característica aponta que o foco narrativo é, geralmente, centralizado e ex-cêntrico. Essa característica, no romance histórico contemporâneo de mediação, busca evidenciar as vozes sociais que foram silenciadas, suprimidas e apagadas no processo histórico oficializado. Vale pontuar que nessa modalidade não se busca desmistificar os heróis já legitimados na historiografia, mas, sim, possibilitar que novas vozes sociais (de mulheres, de indígenas, de negros, de crianças, entre outros) ecoem e ressignifiquem o passado. Dessa forma, observa-se que na obra de Leal o foco narrativo se lança sobre os indígenas, como podemos observar a seguir:

[...] Já Anhana não tinha meio-termo. Não acreditava em nada do que os brancos diziam. Não se interessava pelos estudos, não cumpria as ordens e a todo momento discutia com os pajés [jesuítas] ou brigava com os outros meninos. Sua revolta aprecia nos olhos vermelho de raiva, nos gritos, nos insultos aos brancos.  
- Mentirosos! Falsos! Fingidos! – urrava, sem medo, diante de quem quer que fosse. (LEAL, 2012, p. 43, grifos nossos).

Nesse excerto, a voz enunciativa do discurso parte de uma personagem periférica, ou seja, de um sujeito esquecido, silenciado e menosprezado pela historiografia tradicional, nesse caso os indígenas.

As produções que se inserem nessa modalidade de romances históricos, considerados críticos em relação à história tradicional, alinham-se, ainda, às ações propostas por pensadores dos



continentes colonizados que buscam desenvolver na população desses países um pensamento descolonial. Segundo Mignolo (2017, p. 6),

[...] o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.

Essas narrativas expressam essa ideologia descolonizadora, de conscientização sobre a colonialidade do poder e seus ditames, pois engendram, em suas diegeses, os diversos atores que participaram da construção da história (indígenas, negros, mulheres) e suas visões sobre os fatos. Desse modo, esclarecem muitas lacunas deixadas pela história tradicional e jogam luz sobre alguns eventos antes encobertos por um discurso unilateral.

A seguir, a quarta característica é o emprego de uma língua amena, fluída e coloquial. De acordo com Fleck (2017, p. 110-111), “o romance histórico contemporâneo de mediação prima por uma linguagem simples e de uso cotidiano, em contraposição ao barroquismo e ao experimentalismo dos novos romances históricos e de metaficcões historiográficas”. Desse modo, essa modalidade de romance histórico possibilita uma maior aproximação entre o texto e seu leitor hodierno. Observa-se também a adaptação da linguagem histórica para uma linguagem mais contemporânea, sempre com foco na facilitação da interação entre a obra e o leitor. Na passagem a seguir, é possível constatar essa característica estabelecida por Fleck:

Em pouco tempo os brancos estarão aqui, procurando por vocês. Eles não vêm pela água, têm medo do lodo do fundo do lago, que já tragou muitos deles. Irão contorná-lo. Amanhã bem cedo chegam por aqui. Precisamos partir o quanto antes. (LEAL, 2012, p. 64).

Diante do exposto acima, verificamos que o texto literário de Leal se apresenta por meio de uma linguagem muito próxima do leitor contemporâneo, proporcionando uma leitura mais acessível a ele. Com isso, promove-se uma leitura mais dinâmica e fluída ao narratário.

Na sequência, outra característica observada por Fleck (2017) é o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas. Nela se observa a presença da dialogia – uma vez que o discurso oficial dialoga com o discurso periférico –, a polifonia e a heteroglossia, ao apresentar as diversas vozes que constituem as nações, de acordo com suas particularidades e, também, da paródia, mas essa última de forma moderada, diferenciando-se das produções desconstrucionistas que a usam com muita intensidade como, por exemplo, a metaficção historiográfica. Além disso, a intertextualidade é bastante recorrente nessa modalidade do romance histórico. Essa quinta característica é evidenciada no trecho a seguir:

Em resumo, era mais ou menos isso o que os brancos diziam. Tinham trazido os garotos ali para salvar as almas deles. Pois, caso tivessem permanecido em sua aldeia natal, iriam para o tal inferno, sem salvação. Os meninos eram livres para fazer o bem, ensinavam. E tinham que se dedicar sua vida ao bom Deus, que tudo faria por eles. [...] Todas essas informações impressionaram muitíssimo os três irmãos. Será que tudo o que tinham aprendido até então estava errado? (LEAL, 2012, p. 41).



Diante do exposto, pode ser observado a presença da dialogia por meio da voz do colonizador ao tentar incutir nos jovens autóctones seus valores e ensinamentos religiosos. Nesse fragmento, o discurso dicotômico entre céu e inferno, bem e mal, perdição e salvação, Deus e o diabo, é fomentado a fim de moralizar, intimidar, domesticar e, por fim, catequizar as personagens.

Por fim, a sexta característica destaca a presença de recursos metaficcionais. Segundo Fleck (2017, p. 111), “a utilização de recursos metanarrativos, ou comentários do narrador sobre o processo de produção da obra, dá-se [na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação] sem que estes se constituam no sentido global do texto.” Isso pode ocorrer por meio da presença de um diálogo entre a voz enunciadora do discurso e seu narratário, por questionamentos da voz narrativa expressos na diegese ou por sutis enunciados do narrador em meio ao processo enunciativo. Tal característica é recorrente na obra, assim como podemos observar no fragmento exposto:

[...] Vamos. Vai ser bom para você.  
Quantas vezes Nauru tinha acreditado nos estrangeiros e tinha se decepcionado?  
Quantas vezes tinha sido enganado, tinha caído em armadilhas? Seria aquela mais uma? Mului parecia bem-intencionado. Mas quantas vezes sorrisos benevolentes esconderam de Nauru um destino funesto? (LEAL, 2012, p. 65).

Essa estratégia metanarrativa propicia a interação do narrador com o narratário a fim de aproximar o leitor ao discurso presente na obra. Nesse caso, é possível observar que o narrador promove questionamentos para que o interlocutor reflita ao passo que lê, tornando um processo de leitura mais consciente.

Diante da apresentação e análise da obra, por meio das características do romance histórico contemporâneo de mediação, elaboramos uma sugestão de intervenção pedagógica, baseada em “Oficinas literárias temáticas”, desenvolvida, primeiramente, por Zucki (2015, p. 71), a qual propõe a mediação da leitura por meio de quatro etapas, classificadas em: 1ª- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2ª- Recepção e análise das obras; 3ª- Integração de conhecimentos culturais; e 4ª- Conclusões.

## 2 “OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS”: UMA METODOLOGIA DE LEITURA INTERDISCIPLINAR

Para desenvolver nossa sugestão de proposta interventiva, partimos de uma temática geral, que está centrada na seguinte enunciação: “Ressignificações da colonização brasileira: O papel dos jesuítas nesse processo histórico”. Devido à limitação de espaço nesse gênero, optamos em desenvolver apenas um Módulo, no entanto, podem ser elaborados outros Módulos para a “Oficina”, de acordo com a série e o objetivo visado pelo professor. Esse Módulo amalgama diferentes textualidades sobre a temática geral e pode ser implementado com alunos do sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, com os devidos ajustes nos encaminhamentos dados às práticas de leitura pelo professor.

**Módulo I:** “Os jesuítas retratados pela literatura híbrida juvenil e outras artes.”

**Temática geral:** “Ressignificações da colonização brasileira: O papel dos jesuítas nesse processo histórico.”





**Subtemática do Módulo I:** “Os Jesuítas retratados pela literatura híbrida juvenil e outras artes.”

**Tema da Prática:** “A colonização por meio da multimodalidade textual: ressignificando a narrativa oficial”.

**Textualidades utilizadas:** Narrativa híbrida de história e ficção: *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal em diálogo com as seguintes textualidades: (Foto da capa ver em anexo 1)

- Obra de Victor Meireles (1860) Primeira missa no Brasil<sup>6</sup>; (ver anexo 2)
- Imagem- Esquema padrão das Reduções<sup>7</sup>
- Trecho da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha<sup>8</sup>;
- Documentário - Reduções Jesuíticas dos Guarani<sup>9</sup>
- Charge com a paródia sobre os Jesuítas<sup>10</sup> (ver anexo 2)

### **Módulo 1 - etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:**

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, computador com acesso à internet, ornamentação da sala com a imagem da obra de Victor Meireles e a imagem esquema padrão das reduções;

- Fazer a leitura das obras que ornamentam a sala, explorando: autor, técnica, ano em que foram produzidas, onde estão expostas.

- Dispor os alunos em semicírculo;

- Expor aos alunos sobre a temática geral das “Oficinas literárias temáticas”, centrando a atenção no Módulo I: “Os jesuítas retratados pela literatura híbrida juvenil e outras artes.”

- Pedir aos alunos que comentem sobre o que conhecem a respeito do jesuítas no Brasil: Quem eram? Quando vieram? Qual o objetivo da presença desses missionários? O que fizeram aos indígenas?

### **Módulo 1 - etapa 2: Recepção e Análise das obras:**

- Assistir ao documentário “Reduções Jesuíticas dos Guarani”.

- Solicitar aos alunos que escrevam qual o objetivo dessas construções para a colonização do Brasil.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>. Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/igreja-catolica-e-missoes/mapas/esquema-padrao-das-reducoes-do-paraguai>. Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>8</sup> “E segundo o que a mim e a todos pareceu, a esta gente não falta outra coisa para ser toda cristã senão entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles ande mais devagar, todos serão convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para batizá-los, porque já então terão mais conhecimento de nossa fé, pelos dois degredados que aqui eles ficam, os quais hoje também comungaram” CAMINHA, Pero Vaz. Apud. TUFANO, Douglas. A carta de Pero Vaz de Caminha: comentada e ilustrada. São Paulo: Moderna 1999. p. 59.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W2qnjZTrlqk>. Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/26526992>. Acesso em: 28 jul.



- Após, entregar um trecho da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha em que o autor demonstra ao rei de Portugal a intenção de converter os nativos à religião católica, relatando que eles não professavam nenhuma fé.

- Apresentar a charge com a paródia sobre os Jesuítas;

- Dialogar com os alunos sobre o método indígena em transmitir histórias sobre seus antepassados pelo meio oral aos jovens. Discutir sobre a relação de compensação entre duas partes, onde cada uma realizou uma concessão de um bem precioso. O processo de imposição cultural europeia sobre as populações nativas do continente americano.

- Apresentar a capa da obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal.

- Pedir aos alunos se eles conhecem a obra e o autor, e sobre o que eles imaginam que trata a obra.

- Questionar aos alunos quem eles julgam que são “*Os estrangeiros*”, referidos no título da obra.

- Entregar uma cópia dos capítulos 1 a 8 para leitura em sala de aula e incentivá-los à leitura dos demais capítulos para a próxima atividade da “Oficina”, quando será discutida, em grupos, a sequência das ações que compõem essa obra.

- Discutir sobre a leitura dos oito primeiros capítulos da obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal.

- Solicitar que os alunos escrevam como o autor descreve os comandantes das reduções jesuítas? Como os nativos sentiam-se nesse lugar?

- Solicitar que os alunos localizem, nos capítulos lidos da obra, se os nativos tinham alguma crença? O que pensavam sobre a imposição da religião dos brancos?

- Separar a turma em grupos para discussão sobre os outros sete capítulos da obra.

- Solicitar que cada grupo busque, na obra, fragmentos que retratam os seguintes tópicos: As personagens protagonistas permaneceram nas reduções jesuítas? Elas mudaram suas crenças e foram convertidas para a religião cristã?

### **Módulo 1 - etapa 3: Integração de conhecimentos culturais:**

- Perguntar aos estudantes se eles possuem alguma religião e qual?

- Solicitar aos alunos que pesquisem sobre as diferentes religiões presentes hoje na sociedade brasileira e a porcentagem da população que pertence a cada uma delas.

- Confecção de maquetes de uma das reduções jesuíticas.

### **Módulo 1 - etapa 4: Conclusões:**

- Avaliação coletiva oral do trabalho realizado, expondo os aspectos que mais gostaram e se as atividades realizadas contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos, para o prazer da leitura e a expansão da experiência leitora;

- As respostas encontradas nas pesquisas, na etapa anterior, devem ser apresentadas ao grande grupo nesse momento da “Oficina” e as comparações entre as respostas podem gerar reflexões sobre a influência, nos dias atuais, desse processo de aculturação sofrido pelos autóctones.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Vislumbramos uma grande potencialidade de formação leitora para os estudantes do Ensino Fundamental nas produções híbridas de história e ficção do âmbito da literatura juvenil que se aproximam à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Elas podem ser, também, elos interdisciplinares no trabalho docente escolar, onde a formação de leitores deve ocupar um espaço primordial entre todas as áreas do conhecimento. Assim, podemos estabelecer relações entre o ensino de literatura com o ensino de história e promover o que consideramos a meta do ensino da leitura na educação básica: a formação do leitor conscientizado sobre o poder das palavras e a possível manipulação da linguagem.

Um leitor assim conscientizado, na concepção que adotamos, é aquele capaz de compreender as possibilidades de manipulação de um signo linguístico, as quais são potencializados quando o material de leitura utilizado é o texto literário. Isso se dá, justamente, pela característica polissêmica do texto literário.

É no texto literário que encontramos essa linguagem que extrapola o sentido literal da palavra, e, portanto, o horizonte de formação da consciência se amplia. É essa característica polissêmica do texto literário que o diferencia, assim como seu processo de leitura, de todas as demais produções textuais.

Consideramos essas narrativas híbridas de história e ficção uma alternativa muito viável para um projeto de leitura a ser desenvolvido no espaço institucional das escolas do Ensino Fundamental, pois, tais obras podem ser utilizadas tanto nas aulas de literatura quanto, também, na área de história para oferecer aos estudantes novas fontes para problematizar e ressignificar o passado do nosso país.

## REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FLECK, Gilmei Francisco. **O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção**. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019.

LEAL, Marconi. **Os estrangeiros**. PNLD Literário. Ilustrações de Dave Santana. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LUFT, Gabriela. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*. Artigo científico: **Scielo**, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O Que é Leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MENDONZA FILLOLA, Antonio. **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.



MIGNOLO, Walter. **Colonialidade e o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. E-mail: wmignolo@duke.edu. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: marco.alexandre@live.com. DOI 10.17666/329402/2017 REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - Vol. 32 n° 94.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco; SANTOS, Vilson Pruzak dos Santos. Os estrangeiros (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente - entre a história e a literatura (p. 666-681). In: **Literatura, História e Memória: diálogos e reflexões**. Revista de Letras Juçara. v. 6. n. 1, 2022. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2814>. Acesso em 30 jul. 2022.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 159 f Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

#### Anexo 1



#### Anexo 2



Primeira Missa no Brasil, 1860  
Victor Meirelles  
Óleo sobre tela  
268,00 cm x 356,00 cm



Anexo 3



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/26526992>



## **T O INÉDITO VIÁVEL: RELATOS DE IMPRESSÃO DE PRÁTICAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 – OU TROCANDO OS PNEUS COM O CARRO ANDANDO!?**

Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca<sup>1</sup>

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*

Maria Martha Maciel<sup>2</sup>

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*

Ana Paula Lima Santos<sup>3</sup>

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*

### **RESUMO**

A pandemia do COVID-19 mostrou-se um enorme desafio para os sistemas educacionais, do nível elementar ao superior, que entraram em colapso durante o período de quarentena. Não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Este estudo apresenta um retrato do vivido nas instituições públicas de ensino, por meio de dois relatos de impressão acerca dos modos de ensino e aprendizagem online adotados ora no Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, ora no Ensino Superior, no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bebendo da pedagogia freiriana e apoiados nas relações encontradas na área da Linguística aplicada, como pesquisam Cardoso e Velozo (2019; 2020) e Liberali et al. (2019; 2020), os relatos de impressão almejam evidenciar e pensar criticamente fatores positivos e negativos da prática docente durante as aulas remotas, a fim de compartilhar as ações que funcionaram e as que precisam de ajustes, de modo a colaborar com o ensino e a aprendizagem remotos em eventuais situações futuras de crise.

**Palavras-Chave:** Ensino Remoto; Prática Docente; Covid-19; Letramento Crítico.

### **ABSTRACT**

The COVID-19 pandemic has proved to be a huge challenge for education systems, from elementary to tertiary level, which have collapsed during the quarantine period, not just in Brazil, but all over the world. This study presents a portrait of what was experienced in public educational institutions, through two impression reports about the online teaching and learning modes adopted either in the Elementary School of a Municipal School, or in Higher Education, in the Letters course of the Rio de Janeiro State University. Based on the Freirean pedagogy and supported by the relationships found in the area of Applied Linguistics, as researched by Cardoso and Velozo (2019, 2020) and Liberali et alii (2019, 2020), the impression reports aim to highlight and critically think positive and negative aspects of teaching practice during remote classes so as to share actions that worked and those that need adjustments, in order to collaborate with remote teaching and learning in possible future crisis scenarios.

---

<sup>1</sup> Bacharel e Licenciado em Letras-Inglês (UERJ). Especializando em Gestão Pública (IFRN). Mestrando em Linguística (PPGL/UERJ). E-mail: [fonseca.lucas@posgraduacao.uerj.br](mailto:fonseca.lucas@posgraduacao.uerj.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Língua Portuguesa pela UERJ. Professora de LP/LB/Comunicação na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC).

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística pela UERJ. Especialista em Letramento e Surdez pelo INES/ISERJ. Professora de sala de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail: [santos.ana\\_18@posgraduacao.uerj.br](mailto:santos.ana_18@posgraduacao.uerj.br)



**Key Words:** Remote Learning; Teaching Practice; Covid-19; Critical Literacy.

## INTRODUÇÃO:

A ideia tradicional de ensino compreende participantes que interagem simultaneamente para a produção de ensino e aprendizagem de um dado conhecimento. É comum que se materialize esse conceito em uma sala de aula com muitos alunos, um professor e um quadro branco ou interativo que, dentro de instituições chamadas “escola” ou “universidade”. Contudo, no início do ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de COVID-19, que subverteu a lógica canônica, exigindo dos atores, de parte a parte, novas habilidades até então pouco ou nada desenvolvidas. O ensino escolar presencial foi transplantado para dentro das casas. A nova ordem era o ensino remoto, de muitos modos (im)possíveis. Aspectos pedagógicos dividiram atenção com os sanitários, tão mais prementes. De repente estávamos sendo desafiados a novamente “aprender a ensinar e aprender a aprender” (FREIRE, 1996). Essa demanda, que está em vigência até o presente momento, foi a pedra angular que manteve os laços entre professores e alunos. Se por um lado não podemos falar em perfeição em muitos casos, por outro tivemos a oportunidade de vivificar a teoria que Paulo Freire (1987) configurou como o *Inédito Viável*, ou seja, a busca por novas formas de agir no mundo, para ir além de suas realidades imediatas e chegar a soluções possíveis para enfrentar o que o mundo exige de todos.

O presente artigo pretende, com base em relatos de impressão docente, à luz dos estudos de Cardoso e Velozo (2019, 2020) e Liberali et alii (2019, 2020), contribuir para a reflexão do *modus operandi* de alguns docentes, no período do confinamento sanitário pela pandemia do Covid-19, compreendido entre 2020 e 2021, em face aos desafios impostos pela necessidade inadiável de se adaptarem as abordagens e métodos de ensino. Destaca-se que foi abrangido desde o ensino presencial ao ensino remoto, buscando, mais que apontar as falhas, sublinhar as oportunidades de crescimento operativo para atores implicados nesse processo.

## 1 DESENVOLVIMENTO

A evolução tecnológica imprimiu novos paradigmas na sociedade, assim como novos processos de interação e comunicação, além de impulsionar os olhares em direção ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não se imaginava que de maneira tão repentina e inadiável, outras práticas deveriam ser obrigatoriamente adotadas no ensino, sem o tempo hábil para o preparo necessário.

No Brasil, a medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 do Governo Federal, convertida na Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, intencionava amparar legalmente as novas normas educacionais a serem seguidas durante o período de pandemia. Assim, lê-se no seu parágrafo 6º:

As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a **autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (BRASIL, 2020 - grifo nosso)

Observe-se que não houve normatização, propriamente; a normativa ficou na superficialidade das deliberações, limitando-se a ratificar o que já estava posto no documento, ou



seja, a autonomia das escolas para gerenciar suas propostas pedagógicas, desde que assegurados a recuperação, a articulação família-escola, a carga horária do período letivo e o trabalho dos professores, conforme os artigos 12 e 14 citados. Aí está o primeiro dos problemas que viriam se traduzir nos obstáculos a serem saltados no contexto remoto que iniciava: O desmonte da Educação projetado desde a Emenda Constitucional 95/2016 - que congelou por 20 anos os gastos públicos com Educação e Saúde - já vinha inviabilizando a universalização da Educação no país e tudo o mais a isso relacionado, interessando-nos, aqui, o adequado investimento na infraestrutura das escolas públicas - algo o que teria feito toda a diferença.

É possível, portanto, depreender que a idealização de um modelo emergencial de ensino mal foi pensada para ser passageira, além de não configurar nenhuma mudança efetiva de paradigmas educacionais até então vigentes na esfera pública. Desde o princípio, falharam, nas decisões superiores, as “perspectivas críticas” indispensáveis para abordar os contextos educacionais e planejar com efetiva eficiência as trajetórias pedagógicas, como nos advertem Cardoso e Velozo (2019): “A reflexão crítica implica a transformação da ação, a transformação social” (CARDOSO e VELOZO, 2019, p. 81).

Fruto dessa política que culmina no empobrecimento da classe, a grande maioria dos professores não estava aparelhada para ministrar aulas online; o suporte oferecido foi precário e o treinamento foi iniciado “já com o carro andando”. Sem uma preparação consistente e unificada para o corpo de professores e profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, questiona-se como assegurar que os alunos fossem contemplados de maneira eficiente? O ensino através das telas contaria com os mesmos recursos do ensino presencial, tais como detectar num olhar, no volume e timbre da voz, no ritmo da fala, na linguagem corporal, na expressão facial o que um aluno quer comunicar? O que esperar de um período que impôs o isolamento e a impossibilidade de socialização e diálogo entre pares?

O distanciamento entre sujeitos gerado nesse período ocasionou perdas significativas, enfraquecendo os vínculos proporcionados pelas relações dialógicas estabelecidas na comunidade escolar. A produção de ideias e o compartilhamento de diferentes pontos de vista sobre a realidade, característicos da interação presencial, foram abalados, prejudicando o processo de percepção e o questionamento de hábitos sociais condicionantes, impedindo a ampliação do olhar consciente desses sujeitos.

Aprender a dialogar pressupõe aprender a ouvir e a concentrar-se no que foi dito. A escola enfrenta mais esse desafio, o de saber dialogar com vitalidade e destreza num espaço democrático de construção da educação. Freire, em suas reflexões, nos aponta que “O diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência (...). O isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 1987, p. 16).

A leitura de toda a conjuntura estabelecida assumiu, mais do que nunca, primordial importância para o pensamento crítico do educador. Numa realidade de ensino remoto emergencial, através da tela de um dispositivo eletrônico, esperava-se dele que estimulasse “a contestação e o debate (...) como meio de promoção da colaboração e da transformação social” (CARDOSO e VELOZO, 2019, p. 98).

Ocorre que, entre a expectativa e a realidade, as dificuldades foram muitas e de diferentes ordens. Os caminhos trilhados pelos professores foram influenciados por fatores diversos - a começar pela impossibilidade de planejamento -, desde o sinal de sua internet oscilante, até o





domínio da tecnologia pelo discente do outro lado da tela, passando pela medida em que cada um estava mais ou menos disponível para fazer acontecer. Os resultados foram, por óbvio, diferenciados. É isso que passamos a discutir a seguir, a partir dos relatos de educadores que estiveram “na linha de frente” dessa que foi uma batalha singular nos tempos de isolamento e muita solidão. Ou, explicitando numa metáfora, os professores-motoristas, sem habilitação - muitos recém-habilitados -, tentando conduzir o carro do sistema, em velocidade assustadora, e com o pneu furado!

O corpus deste artigo foi formado pelos relatos de vivência da implementação do ensino remoto da Língua Inglesa nos segmentos de entrada - Ensino Fundamental I - e saída - Graduação - do sistema público de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Nossa escolha se deu pela amplitude da observação e pela possibilidade de comparação de uma mesma situação provocadora emergencial inicial, em contextos escolares inéditos, modificados por circunstâncias peculiares, mas ao mesmo tempo comuns aos dois públicos atendidos.

Os relatos, mais que meras narrativas, serão apresentados entremeados pelo referencial teórico que aporta este estudo e no qual nos apoiamos na caminhada, visto que nossas memórias estão impregnadas do que sentimos, refletimos e, sobretudo, do muito que em nós ficou do que éramos (e irreversivelmente não somos mais) e passamos a ser como educadores.

## 2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Daremos início ao relato de impressão das aulas ministradas no Ensino Fundamental I numa escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro<sup>4</sup>, durante o período de ensino remoto emergencial, pautando as discussões nesta subseção nas questões que se conectam ao *Inédito Viável*, teorizado por Freire (1987).

No intuito de integrar os alunos na disciplina de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente de 1º e 3º anos de uma escola da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, vivenciamos muitas dificuldades que forçaram inúmeras adaptações.

Inicialmente, oferecemos algumas atividades de acolhimento às crianças no perfil do Facebook da escola. Mais de 60% dos alunos, entre 6 e 9 anos de idade, não tinham acesso à internet e praticamente todos dependiam de algum responsável para acessar a plataforma. A devolutiva nesse período foi mínima.

A ilusão de que a tecnologia é uma realidade comum para a maioria se mostrou equivocada na realidade da nossa escola. Como salientam Cardoso e Velozo,

Com o avanço das tecnologias digitais, em especial a popularização do celular, parecia que o acesso ao conhecimento e aos novos meios de comunicação estava garantido a todas as camadas da sociedade ou, pelo menos, tinha se tornado mais igualitário. Contudo, o distanciamento físico escancarou as desigualdades (CARDOSO e VELOZO, 2020, p.110).

---

<sup>4</sup> Escola Municipal Conde de Agrolongo – Rua Conde de Agrolongo, 1246 – Penha – Rio de Janeiro  
Escola - Escola Municipal Conde de Agrolongo - Rio de Janeiro - RJ



Numa ação de contingência, a Secretaria Municipal de Educação (SME) providenciou e disponibilizou um aplicativo específico (RioEduca em casa<sup>5</sup>) para que todos os alunos da Rede pudessem acessar os materiais, as aulas ao vivo, trocar mensagens com os professores e acessar livros e canais de TV por meio dos quais os alunos poderiam acompanhar os conteúdos através de aulas gravadas. Muitas falhas de execução atrasaram por aproximadamente três meses o início do ensino remoto na Rede.

Paralelamente, a SME ofereceu aos profissionais capacitação virtual gratuita em Ensino Remoto, num esforço de que o letramento digital emergencial pudesse acontecer em tempo recorde e com aproveitamento capaz de minimizar o caos iminente. Mas a logística - equipamentos e organização espaço/ tempo - ficaram limitados à realidade dos educadores.

Durante algumas semanas, nenhum aluno participou. Foi preciso um tutorial para os responsáveis se familiarizarem com as funcionalidades da nova ferramenta. Aos poucos, alguns passaram a acessar as atividades disponibilizadas no aplicativo e os responsáveis começaram a trocar mensagens com os professores.

Era preciso pensar o processo de aprendizagem de forma cautelosa, visando garantir a interação e o vínculo afetivo entre os envolvidos no processo, de modo que os discentes pudessem adquirir novas formas de agir e construir novos conhecimentos. Era preciso pensar o processo, visto que

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, (...) num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (TASSONI, 2000, p. 3).

Gradualmente, foi possível acompanhar o desenrolar dos efeitos que o distanciamento social causou nas crianças. A perda de entes queridos, a falta de contato com os familiares e a reclusão domiciliar de alguns trouxeram dificuldades de concentração e atenção, falta de interesse nas atividades e no uso do celular com finalidade pedagógica. Por outro lado, a vontade aliada à única possibilidade de ver os colegas e os professores levaram alguns alunos a participarem ativamente das aulas síncronas e assíncronas, como ilustrado na tabela abaixo:

Frequência alunos x modo de aulas					
1º ANO - 1101 e 1102 - (23 e 22 alunos, respectivamente)			3º ANO - 1301, 1302 e 1303 - (29, 31 e 31 alunos, respectivamente)		
Somente aulas Síncronas	Somente aulas Assíncronas	Ambas	Somente aulas Síncronas	Somente aulas Assíncronas	Ambas
x	4	2	x	3	12

Tabela 1: Relação entre a frequência e o tipo de aula oferecida pela escola – construída pelos autores para este artigo.

Conforme explicitado, havia um grupo de alunos que participava das aulas remotas, porém, uma considerável parcela de alunos não participava de nenhuma atividade. Tal fato muito nos

<sup>5</sup> <https://rioeducaweb.ip.tv/>



preocupava e angustiava, pois os alunos integravam classes menos privilegiadas, onde, “(...) a sobrevivência, em geral, fala mais forte, restando pouco tempo para incentivar os mais jovens a ler e menos horas livres para lazer e estudos” (CARDOSO e VELOZO, 2020, p. 110). Já prevíamos o imenso abismo que voltava a se cavar entre as oportunidades oferecidas aos nossos meninos das escolas públicas e os meninos da mesma sociedade, mas frequentadores das escolas particulares. Encontramos nas afirmações de Liberali (2021), na página 14, essa mesma percepção:

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais.

Assim, os professores precisaram criar formas de minimizar as diferenças, propondo um trabalho integrativo entre os professores generalistas e especialistas, além de contarem com o auxílio da coordenadora pedagógica da unidade. Todavia, a partir da reflexão sobre a prática, manteve-se latente a necessidade de atuarmos

(...) sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado (LIBERALI, 2020, p. 14).

Através da elaboração de um projeto, foi possível realizar atividades para prover de maneira imediata o imprescindível, envolvendo toda a comunidade escolar nesse movimento. Dinâmicas de grupo, campanhas de conscientização, de arrecadação de alimentos e remédios, entrevistas, gincanas e leituras compartilhadas, entre outros, renovaram, aos poucos, o vínculo entre as crianças e a escola.

A ligação afetiva entre professores e alunos do Primeiro Ano ocorreu de forma lenta, visto que todos eram novos na escola e, pela pouca idade, dependiam de mediação constante. Aliado a isso, o contato com a professora generalista era priorizado pelos responsáveis, que estavam preocupados com o processo de alfabetização de seus filhos.

O engajamento dos professores no projeto trouxe novas vivências às famílias, que passaram a incentivar os filhos a acompanharem todas as atividades disponibilizadas pela escola, em prol de seu desenvolvimento mais amplo. A interação com as famílias foi fundamental no processo de conscientização de que os conhecimentos estão interligados e que, apesar de as conexões entre as disciplinas parecerem invisíveis, não pressupõem que se deva conhecer apenas uma parte do real. Como salienta Morin (2002), a capacidade de contextualizar o conhecimento é imprescindível.

Cabe ressaltar o papel do “outro”, o valor capital da integração no desenvolvimento amplo que a Educação persegue. Tassoni (2000) respalda nosso pensamento, quando afirma

(...) que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular; é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos (TASSONI, 2000, p. 6).

Durante esse primeiro ano de isolamento social, pudemos perceber a importância do trabalho conjunto entre os profissionais e a necessidade de uma postura crítico-reflexiva do



professor sobre como desenvolver o intelecto e a capacidade de crítica dos alunos e a sua própria, no propósito de produzir conhecimento e transformar práticas sociais desiguais em prol de uma sociedade democrática.

O impacto no ensino fundamental se mostrou demasiadamente grave, revelando o desafio de criar estratégias e maneiras de enfrentar o momento de crise, exigindo dos professores que se permitissem experimentar e oportunizar vivências visando reduzir a profundidade das desigualdades. Afinal, “Não adianta usar a tecnologia para manter o padrão tradicional de educação em que o professor fala e os alunos escutam e, no final de um certo período, são avaliados. A tecnologia por si não é garantia de transformação” (CARDOSO e VELOZO, 2020, p. 112).

Tanto professores quanto alunos se esforçaram no contexto de educação como foi possível no momento. A pandemia dificultou muitas ações, mas proporcionou a execução de outras, trazendo um novo olhar para as tecnologias da informação e da comunicação e suas contribuições enquanto recurso didático. Acendeu a chama da urgência em minimizar os prejuízos no ensino e buscar uma educação de qualidade para todos, permanecendo, como educadores, sempre atentos para o fato de que

(...) vivemos em uma época de regressão democrática porque existe, cada vez mais, o poder tecnológico que agrava os problemas econômicos, mas na verdade, é importante orientar e guiar essa tomada de consciência social que leva à cidadania para que o indivíduo exerça sua responsabilidade (MORIN, 2002).

Nessa perspectiva, falamos tanto dos nossos alunos quanto de nós mesmos, seus professores, igualmente desafiados e limitados pela tal tecnologia. Voltamos à metáfora da direção de um carro - em que somos todos passageiros, nós, professores e demais atores do processo educativo e nossos alunos e suas famílias – para bem representar a dinâmica do que vivemos: o carro acelerava por vezes, não podíamos parar por nada e precisávamos compreender que apenas precisávamos manter-nos com mãos firmes no volante para não perder a direção, mas não escolhíamos o trajeto, não havia como evitar os percalços e nem sabíamos bem quanto tempo ainda teríamos que resistir até que chegássemos a um ponto final.

O cenário descrito evidencia as recorrentes reflexões sobre educação básica, principalmente, sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos professores das séries iniciais. Investimentos no desenvolvimento e numa formação docente mais ampla, que incluísse letramento nas tecnologias de informação e comunicação, bem como a abordagem crítica do fazer pedagógico, seriam primordiais neste momento tão propício à capacidade inventiva dos educadores, que devido às mudanças no contexto educacional, de uma forma geral, estão sendo impulsionados em direção à pedagogia do “aprender a aprender”. Tal conjuntura nos traz à lembrança as palavras de Paulo Freire sobre sua concepção de educação: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

### **3 CIBERCULTURA, LETRAMENTO DIGITAL E AULAS PARA A GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

Como já pôde ser percebido, tecnologia é uma das palavras-chave para a compreensão deste debate. Ora, diariamente, todos os membros de uma sociedade são expostos à tecnologia. Acorda-se com o alarme do celular, verifica-se o extrato bancário e pagam-se contas por aplicativos; diálogos fervorosos são travados em redes sociais, o menu do restaurante é acessado por um QR



*Code*, enfim, estamos mergulhados na tecnologia. Contudo, é fundamental saber empregá-la de forma crítica e consciente, pois

o avanço da tecnologia não garante maior conhecimento, mas exige novas formas de letramentos. Portanto, não basta ter acesso à tecnologia e saber usá-la, é necessário saber utilizá-la a fim de construir conhecimento colaborativo de forma criativa e crítica” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 21).

Cardoso (2020) denomina isso de “processo de conscientização tecnológica” (p.15), o qual a autora representa num quadro que será adaptado para compilar, ao final da discussão, os processos por nós observados nos dois segmentos de ensino de Língua Inglesa relatados neste artigo.

Tendo em mente que esta subseção lança luz sobre os conceitos de cibercultura e letramento digital, a partir de agora, será apresentado o relato de impressão do estágio docente obrigatório das aulas de Língua Inglesa I e VII ministradas na graduação do curso de Letras - Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2020 e 2021, durante o período acadêmico emergencial, que culminou em aulas remotas.

Conforme já mencionado neste artigo, houve uma abrupta mudança referente ao contexto de ensino, do presencial ao virtual num piscar de olhos em toda a cadeia da Educação pública. Essa transição evidenciou um precipício digital, evocando um conceito-chave amplamente discutido, a Cibercultura, que provoca a interatividade na cultura contemporânea, fruto da incorporação “de tecnologias digitais em várias atividades cotidianas dos sujeitos sociais”, conforme explicam Santos e Ribeiro (2017), para quem esse é

um processo de relação simbiótica entre o homem, a natureza e a sociedade, na era do desenvolvimento das linguagens digitais em rede, e por consequência, (...) de uma sociedade conectada que transforma o comportamento humano, a sua forma de ver, sentir e estar no mundo. (...) [É] uma nova relação (...) híbrida entre cidade, ciberespaço e as diversas redes educativas (...) (SANTOS; RIBEIRO, 2017, p. 18-19).

Tal abismo digital entre os atores do Ensino Superior deve-se ao fato de que, mesmo estando conectados diariamente a contextos ciberculturais, faltou, aos professores - a exemplo do que já foi relatado a respeito dos demais docentes da Rede pública -, treinamento prévio para administrar o espaço virtual no qual muitos foram jogados; aos alunos, a assistência e o saber necessários para organizar sua vida acadêmica, transferida da escola para a casa; aos governos, como também já exposto, investimentos necessários na Educação, de forma preventiva e não remediadora. Em especial, ficou evidenciada a necessidade de que se revejam, em âmbito nacional, os componentes curriculares das escolas e cursos de formação docente, de modo a garantir que o letramento digital faça parte da preparação dos indivíduos para um mundo cada vez mais tecnologicamente aparelhado.

Nesse período de ensino emergencial, várias situações proporcionaram alguns dos relatos que serão descritos a seguir, contudo, é importante ressaltar que devido à situação emergencial, o vestibular da UERJ sofreu alterações e uma delas foi a não realização da prova discursiva, constituindo-se o vestibular pela prova objetiva e redação, apenas.

Uma das questões que mais ecoaram durante as aulas remotas foi a questão da presença e, em última instância, da participação ativa do aluno. Um Ato Executivo de Decisão Administrativa



(AEDA) sancionou que a presença não deveria ser obrigatória durante as aulas remotas, oferecidas por meio da plataforma pública RNP, durante todo o período acadêmico emergencial (PAE). A decisão considerou, principalmente, a falta de equipamento dos alunos para assistir às aulas. Essa foi uma medida sensata para a implementação do PAE, mas que, como pudemos constatar em alguns casos, tornou-se, também, um subterfúgio para que alunos não interessados deixassem de assistir às aulas. Também foi possível identificar aqueles que se inscreviam em várias disciplinas, talvez para aproveitar a oportunidade da falta de cobrança e, assim, formarem-se mais rapidamente. Ou seja, um dos problemas que a situação atípica trouxe aos processos de ensino nas Universidades parece ter sido o despreparo crítico por parte de um grupo de alunos que manobram em seu favor uma medida mitigadora criada pelas instituições.

Outro ponto de relevante discussão foi a não obrigatoriedade de ligar as web câmeras, o que torna difícil saber se o aluno está assistindo a aula de fato, e, o mais comprometedor do processo educativo, tornou-se mais difícil gerar aulas interativas. Então, qual seria o papel do professor no sentido de mais bem formar os futuros docentes para que estejam futuramente preparados não só como alunos, mas no exercício da função para a qual estavam, em verdade, ali se preparando? Decerto não era adequado que o professor, nesse período emergencial, focasse apenas na fixação de um conteúdo, mas sim, em levar criticidade a suas aulas; de fundir os mundos de seus alunos no ambiente acadêmico, como afirma Freire:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE,1996, p.15).

Acrescenta-se à questão da criticidade, diante de questionamentos dos alunos, ações e respostas as mais inusitadas, os desafios inerentes ao ofício de ensinar inglês, mais especificamente no caso deste artigo, enfrentados pelo próprio professor. Por exemplo, como lidar com um aluno haitiano que tem dificuldades monumentais de falar tanto o Inglês quanto o Português, tendo como língua materna o Francês? Por vezes, o aluno reclamou que tem dificuldades de aprender um novo idioma de forma on-line e, no início das aulas, não possuía um equipamento adequado, situação que foi contornada após receber o tablet doado pela Universidade.

Para lidar com esse aluno, foi necessário tempo e dedicação. Conversas diárias foram realizadas por meio do WhatsApp, entre o aluno e professor, além de dar orientação de como proceder em relação à participação na aula, também com função didática, treinando frases básicas da língua inglesa. Para além, os monitores da disciplina foram acionados para dar suporte especial a este aluno e ele também aderiu a dois projetos da Universidade, focados nas produções oral e escrita da língua inglesa. Infelizmente, mesmo com todo esse apoio, o aluno não conseguiu obter o conhecimento necessário para ser aprovado. Tem-se que "conhecimento necessário" não é o mesmo que "nota necessária", pois o mais importante na visão do professor não é um número, mas sim a aplicabilidade e uso do conhecimento pelo próprio aluno, criando certa autonomia, como pregado por Paulo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como



sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, Paulo; 1996, p. 13).

Como exposto, ao passo que o professor forneceu ao aluno insumos para a produção do próprio conhecimento, ambos, aluno e professor, desenvolveram, independente do resultado escolar alcançado, a prática de uma "reflexão crítica", abordada por Liberali (2015). Este conceito se afasta dos modelos de formação tradicional, concentrando a reflexão em questões éticas e critérios morais. Este sentido de reflexão encontra abrigo na pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), entre outros autores, que desenvolveram trabalhos mostrando que a reflexão crítica é prática que conduz à transformação social, pois ao serem entendidos e entenderem o seu fazer, os professores passam à condição de intelectuais transformadores e os alunos, como nosso haitiano, ressignificam seu lugar no processo educativo em que estão inseridos.

Desta forma, Liberali (2015) explana que a reflexão crítica leva à tomada de consciência dos mecanismos e bases de opressão que envolvem a prática do professor, sendo o propósito dessa abordagem a disseminação do ensino crítico (questionador, contestador das diversas realidades sociais existentes) com possibilidade de transformação e autonomia, o que inclui o desenvolvimento de debates, participações e investigação entre a teoria do que é ensinado e a real aplicação desses conteúdos. Essas foram algumas das metodologias que o curso de graduação de Língua Inglesa da UERJ acionou para o gerenciamento da situação emergencial remota.

Por fim, outro tema latente durante as aulas de graduação nesse esquema remoto de ensino foi a avaliação. Já que o ensino é remoto, a aplicação de testes escritos demanda do professor o domínio de ferramentas e aparato tecnológico que ele não necessariamente tem - lembramos aqui que muitas das habilidades e condições pressupostas não existiam na realidade - e levanta-se o questionamento sobre o repertório de formas de avaliação, que é de uso e bom manejo do docente. Nesse momento, é a própria formação de quem ensina que é colocada em xeque. Quantos de nós tinham estofo e fôlego para conseguir sair de sua zona de conforto e substituir meios e modos de produção de conhecimentos? Por exemplo, não seria interessante pensar em uma avaliação somativa usual, pois a maneira de ensinar e aprender foi desestabilizada, assim como as realidades dos alunos e professores. Por isso, tornou-se mais oportuna uma avaliação contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a fim de destacar o que precisava ser melhorado e o que precisava ser ratificado, com o propósito de evitar a frustração tanto do professor quanto do aluno, esta última podendo ser percebida em uma postagem realizada em rede social, a seguir:

Agradeço a crise de ansiedade proporcionada por certx professorx graças a uma correção desleal e injusta. Obrigada por me enviar direto para a prova final ou me reprovar direto.  
**#rançodefine #raivadefine**  
**#pormaisprofessoresqueseimportemcomas**  
**nidadementaldosalunos**





Fonte: Imagem extraída do grupo de Letras do corpo discente do Instituto de Letras da UERJ

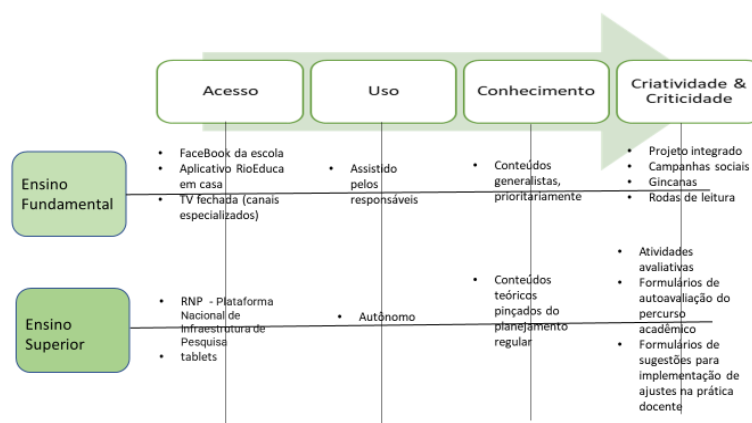
Muitos alunos externaram suas insatisfações com avaliações intermináveis no grupo de Letras do Facebook, transparecendo angústia e falta de estímulo com algumas disciplinas. Por conseguinte, não foi visto sentido em demandar dos alunos da graduação uma nota oriunda de uma avaliação somativa, pois a ampla maioria estava desinteressada pelas aulas em geral. Dessa forma, coube ao professor a criação do *inédito viável*, como advogou Paulo Freire (1970) e entoa Liberali:

Em nosso tempo, nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível (LIBERALI; 2020, p.14).

O *possível* criado nas turmas de graduação de língua inglesa foi um conjunto amplo de opções de avaliações formativas, em cuja dinâmica os alunos deveriam realizar uma atividade, com um tempo espaçado para sua realização, de forma assíncrona. Na semana seguinte, a atividade era corrigida em uma aula síncrona e os alunos deveriam voltar às suas atividades para indicar os motivos dos erros, desenvolvendo, assim, senso crítico no próprio aluno, responsável por seu conhecimento.

O resultado das atividades foi satisfatório e, ao final do curso, todos os alunos preencheram um formulário de autoavaliação sobre os conhecimentos aprendidos durante o semestre letivo. Além desse formulário, outro formulário de avaliação do curso foi enviado aos alunos, para que eles respondessem apocrifamente; a finalidade era ajustar os processos para as próximas aulas e proporcionar um momento de autoexpressão do aluno em relação ao curso e ao professor.

O esquema a seguir adapta o “processo de conscientização tecnológica” desenhado por Cardoso (2020, p.121), para demonstrar concretamente a teoria da autora na nossa prática.



Esquema; O Processo de Conscientização Tecnológica na Prática da Educação pública no RJ – adaptação de Cardoso (2020, p.121) para este artigo, pelos autores.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os relatos de impressão apresentados, chega-se à conclusão de que o contexto de ensino público sofreu um abrupto impacto devido à questão pandêmica. Professores e





alunos tiveram que se adaptar a um modelo de ensino não esperado. Fatores como falta de equipamentos, internet, conhecimento de como conduzir e receber aulas on-line, estresse e os próprios conflitos de cada sujeito foram trazidos à tona durante a pandemia; porém o magistério não podia parar. Ficou exposta a ferida causada pelas sucessivas políticas públicas para a Educação, equivocadas e vilipendiadas em prol de um suposto controle da Economia no país, apanhando-nos com preparo insipiente e em situação precária em termos logísticos.

No transcorrer dos meses letivos, os professores foram se dando conta do que funcionava ou não e, mais ainda, de quais métodos seriam mais úteis para cada tipo de situação, mesmo não havendo diretrizes únicas definidas pelo Governo em relação à Educação. Os pneus dos nossos carros-escolas foram trocados enquanto seguíamos em movimento, ou seja, o *inédito viável* freiriano foi pautando nossa prática, moldando a realidade de uma conjunção de fatores que iam se impondo ao nosso fazer pedagógico.

Nossas experiências evidenciaram a necessidade de os educadores compartilharem com a comunidade a responsabilidade pelos alunos em dificuldade. Com foco nas salas de aula, tanto no Ensino Fundamental como no universitário, foi a vontade de resgatar a confiança entre as partes que suplantou os recursos limitados. Da parte docente, caracterizada pelo ensino de língua inglesa, apesar das pedagogias específicas a cada faixa etária alvo, aplicadas pelos professores dos diferentes segmentos, ganhou no desafio de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem como um todo, sobretudo nas trocas permanentes entre os pares, sempre buscando inovar nos métodos que mais demonstravam dar conta de apoiar o desenvolvimento pessoal dos alunos na observação dos conteúdos de pontos de vista diversificados, de modo a que se tornassem pensadores capazes de estabelecer conexões entre conceitos e, assim, contribuir para a sua proatividade e autonomia pedagógica. Nas duas pontas observadas da cadeia do ensino público, foi sentida a necessidade de inovar e buscar aplicar métodos que despertassem a curiosidade dos estudantes e, nosso maior desafio independente da faixa etária da clientela, manter acesa a motivação para aprender.

Também, ganharam os alunos na oportunidade de crescerem em habilidades tais como a resolução de problemas - cada proposta vinha sempre acompanhada de um 'se' e um 'como' -, sendo eles (ainda que de modo forçado) colocados como agentes ativos do próprio aprendizado.

O "sofrimento" com que tivemos que lidar nesse período de ensino emergencial foi um alerta contundente quanto ao despreparo docente para o bom manejo de ferramentas tecnológicas e de comunicação e, mesmo, ao repertório limitado de alguns de nós quando se trata de diversificar. No caso específico do observado no curso de graduação, podemos assegurar que seria mais que próprio preparar os futuros docentes, neste estágio acadêmico, para um mundo em evidente transformação. Somente uma capacitação de qualidade proporcionará 'ensinar a ensinar', provocando nossos alunos dos cursos de Letras para que não apenas informem, mas que formem; que assumam o compromisso e desenvolvam habilidades que lhes permitam buscar, selecionar e analisar criticamente e com inteligência os conteúdos que forem ministrados a cada nova situação que se lhes apresentar.

Urge que os atores nos processos de ensino-aprendizagem se posicionem pelo resgate imediato de valores e ações concretas que priorizem a Educação e nos permitam, em caso de outra emergência futura, encontrarmo-nos em um patamar superior ao que fomos apanhados na pandemia por Covid-19.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 108, nº 248, p. 27833-27841, col. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art14](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art14). Acesso em: 02 abr. 2022.

CARDOSO, Janaína (2020). **Reflexões sobre cibercultura, multiletramentos e formação docente em tempos de pandemia** (Conversa com Antônio Carlos Xavier em 23/07/2020 - Canal do Nehte no YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/TXLVEmpRJwY>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. Letramento crítico e formação docente crítico-reflexiva: por um novo projeto político-educacional. p. 87-98. In LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento em multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019.

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSOA, M. (orgs.). p. 119-128. Em **Discurso 4 – Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2015.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U.C.C.; CARVALHO, M.P. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes, 2020.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento em multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed., São Paulo: Cortez / Brasília, DF: UNESCO, 2002. 118p.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Letramento digital: por uma atuação autoral na cibercultura. In: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO, C. (Orgs.). **Múltiplas linguagens nos currículos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017. (p. 17-35).

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. In: **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, 2000.