

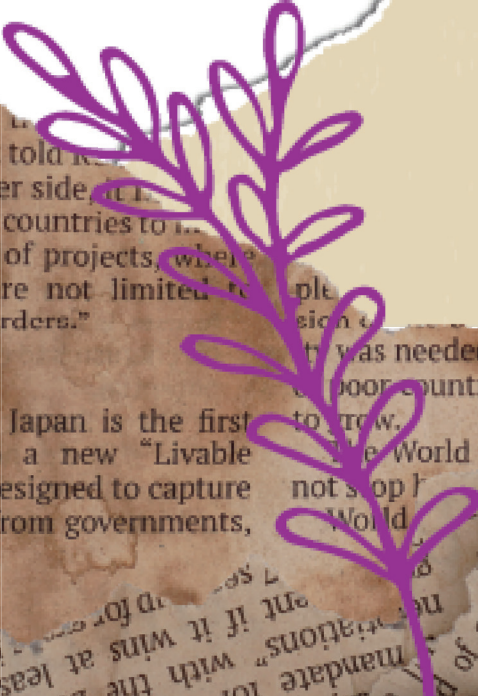
JULIA LARRÉ
SUZANA FERREIRA PAULINO
IRAN FERREIRA DE MELO
JOELMA CARLA DA SILVA

ORGANIZADORES/AS



LINGUAGENS E DIREITOS HUMANOS:

PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS DECOLONIAIS PARA JUSTIÇA SOCIAL.



JULIA LARRÉ
SUZANA FERREIRA PAULINO
IRAN FERREIRA DE MELO
JOELMA CARLA DA SILVA

ORGANIZADORES/AS



LINGUAGENS E DIREITOS HUMANOS:

PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS DECOLONIAIS PARA JUSTIÇA SOCIAL.





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITORA

Maria do Socorro de Lima Oliveira

VICE-REITORA

Danielli Matias de Macedo Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG

Rinaldo Aparecido Mota

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA – PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos

PRÓ-REITORA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO – PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS – PROGEPE

Robson Wagner Albuquerque de Medeiros

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO – PROPLAD

Thieres George Freire da Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA – PROPESQ



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Renata Camara de Almeida Mendonça

DIREÇÃO ADMINISTRATIVA

Paula Basto Levay Lage

COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO GERAL UAB

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivyan

PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

PRODUÇÃO GRÁFICA

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO



**PRODUÇÃO de
CONTEÚDO
UAEADTEC**

REVISÃO

Suzana Ferreira Paulino
Julia Larré
Joelma Carla da Silva

E-BOOK

Todos os textos deste E-book foram elaborados por seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Comissão Organizadora do evento.

COMISSÃO EDITORIAL

Bianca de Carvalho Lopes Barros (**PROGEL - UFRPE**)
Carla Richter (**IFPE**)
Érico Monteiro da Silva (**SEDUC - Recife**)
Iran Ferreira de Melo (**UAEADTec - UFRPPE**)
Isabelle Rodrigues de Souza (**UFAM**)
Joelma Carla da Silva (**LINFOR - UFRPE**)
Julia Larré (**UAEADTec - UFRPE**)
Julia Pereira dos Santos (**PROGEL - UFRPE**)
Mailson José do Carmo (**SEDUC - PE**)
Maria Luiza de Oliveira (**UFRPE**)
Nefatalin Gonçalves (**UAST – UFRPE**)
Noadia Íris da Silva (**UAST – UFRPE**)
Pedro Paulo Procópio (**Faculdade Senac PE / FPS**)
Suzana Ferreira Paulino (**UAEADTec - UFRPE**)
Verônica Vieira Lima (**SEDUC - Recife**)





Selo editorial vinculado à



Direitos autorais reservados a: Conexões Publicações – UAEADTec/ UFRPE, 2025.

Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações (CC BY-NC-ND). É permitido compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato, desde que atribuída a devida autoria, sem utilização para fins comerciais e sem a criação de obras derivadas.

CONSELHO EDITORIAL – Selo Conexões

Enery Gislayne de
Sousa Melo
Maria Wellita Bezerra
dos Santos
Felipe de Brito Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

L775 Linguagens e direitos humanos: práticas linguísticas e literárias decoloniais para justiça social / Julia Larré, Suzana Ferreira Paulino, Iran Ferreira de Melo, Joelma Carla da Silva (organizadores). - Recife : Conexões Publicações, 2026.

1 recurso online (209p.) : il.

Inclui bibliografias.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN : 978-65-83466-58-7

1. Linguagem e línguas 2. Linguística 3. Literatura 4. Decolonialidade 5. Direitos humanos 6. Justiça social I. Larré, Julia, org. II. Paulino, Suzana Ferreira, org. III. Melo, Iran Ferreira de, org. IV. Silva, Joelma Carla da, org.

CDD 410

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos – CEP: 52171-900
Recife/PE

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia www.ead.ufrpe.br/ [instagram.com/uaeadtecufupe/](https://www.instagram.com/uaeadtecufupe/) [facebook.com/UAEADTEC](https://www.facebook.com/UAEADTEC) secretaria.geral.ead@ufrpe.br

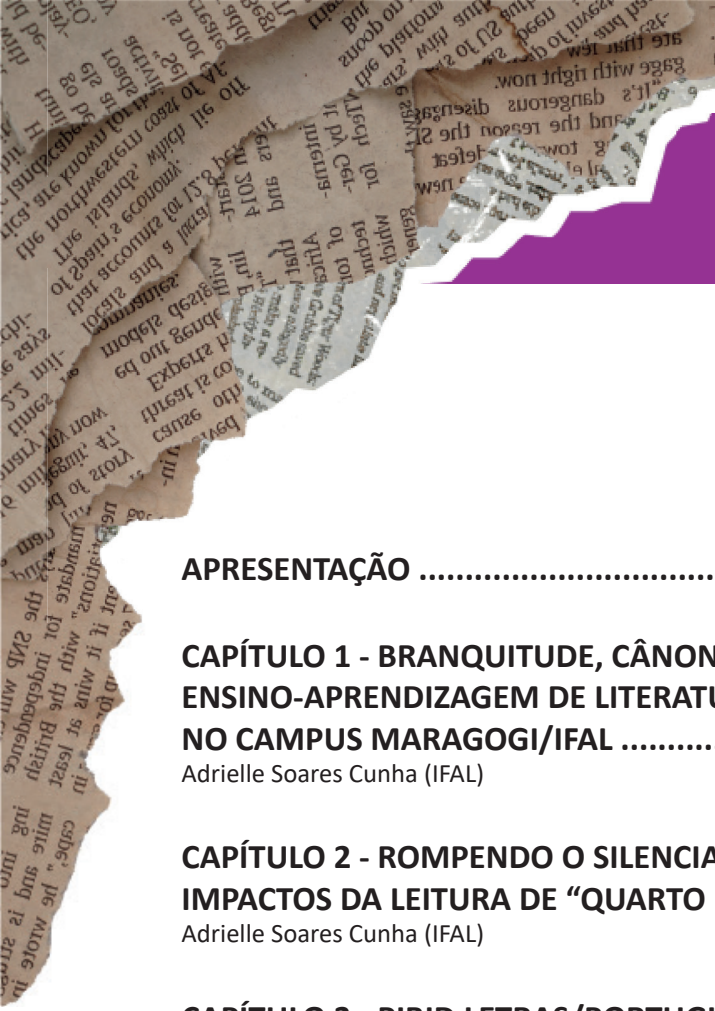
(81) 3320-5463

ing and is wrote
mire and "by e
cape," he
the SNP
for independence
the British
mandate for the least
pulations" with at least
ent if it wins at least
man

story
47,
cause
threat
Experts
out gende
ls design
how how to get
the buyer up and ney state
CEO's
the
choice
sleep in
ZZZ's!
from her La Revy la
from Wood on her
the extra cash or time to
the Red our charity about
the make a difference
to give a little
the



that Africa
of ton
techn
which gener
itema-
by Ger-
Tech for
e saw fl
and the reason the S
"It's dangerous disengag
age with right now.
are that new
est-
ship of invest
said.
he said.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - BRANQUITUDE, CÂNONE LITERÁRIO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA BRASILEIRA NO CAMPUS MARAGOGI/IFAL	17
Adrielle Soares Cunha (IFAL)	
CAPÍTULO 2 - ROMPENDO O SILENCIAMENTO: IMPACTOS DA LEITURA DE “QUARTO DE DESPEJO”	25
Adrielle Soares Cunha (IFAL)	
CAPÍTULO 3 - PIBID LETRAS/PORTUGUÊS EM AÇÃO: TRILHAS DIALÓGICAS NA ETAPA DE IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	33
Ailson Dias Ramalho (PIBID/UFRPE/CAPES); Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues (PIBID/ UFRPE/CAPES); Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)	
CAPÍTULO 4 - LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ABERTA E DIALÓGICA NO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	39
Ana Júlia Silva dos Santos (PROGEL/UFRPE/FACEPE); Ivanda Maria M. Silva (UFRPE/PROGEL/PPGTEG)	
CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID LETRAS PORTUGUÊS NA UFRPE/UAEADTEC	45
Danielle Barbosa da Silva (PIBID/Letras-UFRPE/CAPES); Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/Letras-UFRPE/CAPES); Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec/PROGEL); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec/PROGEL)	
CAPÍTULO 6 - MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA SOBRE ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR	51
Esther Suellen Borges da Silva (UAEADTec/Letras/ UFRPE); Julia Larré (UAEADTec/Letras/UFRPE)	

CAPÍTULO 7 - A LEITURA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E POTENCIALIDADE DA BIBLIOTECA	57
Gabriel Rodrigues de Moraes (UFRPE); Joanna Laryssa de Aquino Barbosa (UFRPE); Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE); Rosana Meira Lima de Souza (UFRPE)	

CAPÍTULO 8 - DA REGULAÇÃO À PRÁTICA: ANÁLISE DO DECRETO Nº 12.456/2025 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DIGITAL	63
Gilson Pereira Evangelista (PPGTEG-UFRPE); Suzana Ferreira Paulino (PPGTEG/UAEADTec/UFRPE)	

CAPÍTULO 9 - COMO USAR TEXTOS CRÍTICOS E ODS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE INGLÊS	69
Julia Pereira dos Santos (PROGEL/UFRPE); Suzana Ferreira Paulino (UAEADTec/UFRPE)	

CAPÍTULO 10 - GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE PESQUISAS REALIZADAS NA UFRPE	77
Maria Amélia Bezerra de Arce (UAEADTec/PPGTEG/UFRPE); Julia Larré (UAEADTec/PPGTEG/UFRPE)	

CAPÍTULO 11 - OFICINA PEDAGÓGICA: HISTÓRIAS LITERÁRIAS – CONTANDO HISTÓRIAS DE SUJEITOS MARGINALIZADOS	83
José Hélio Vieira da Silva (PIBID/UFRPE/CAPES); Nathália Celina Ferreira de Souza Gomes (PIBID/UFRPE/CAPES); Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES); Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)	

CAPÍTULO 12 - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. RELATO DE IMERSÃO NA ESCOLA-CAMPO GINÁSIO PERNAMBUCANO	91
José Hélio Vieira da Silva (PIBID/UFRPE/CAPES); Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES); Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)	

CAPÍTULO 13 - A PALAVRA EM MOVIMENTO: DA ESCRITA À REESCRITA - REFINAMENTO TEXTUAL	97
Juraci Soares da Silva (UFMS/CPTL); Silvelena Cosmo Dias (UFMS/CPTL)	

CAPÍTULO 14 - ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA EM BOM JARDIM (PE): PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO	103
Mayara Kely Moura dos Santos (UFRPE); Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)	

CAPÍTULO 15 - GÊNEROS ENCONTRADOS NO SUPORTE TEXTUAL CARTEIRA ESCOLAR	109
Melk Andrade Costa (UFRPE); Iran Ferreira de Melo (UFRPE)	
CAPÍTULO 16 - A IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	119
Nathália Celina Ferreira de Souza Gomes (PIBID/UFRPE/CAPES); José Hélio Vieira da Silva (PIBID/UFRPE/CAPES); Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES); Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)	
CAPÍTULO 17 - DESCOLONIZANDO A INFÂNCIA: A FORMAÇÃO CRÍTICA PELO LIVRO “QUEM MANDA AQUI?”	125
Natalha Souza Magalhães (UFRPE); Victória Cândida Figueira Ramos (UFRPE)	
CAPÍTULO 18 - O AZUL POR TRÁS DAS NOITES DE OLINDA E RECIFE NA POESIA DE CARLOS PENA FILHO	131
Neilton Limeira Florentino de Lima (SEDUC Olinda)	
CAPÍTULO 19 - O DISCURSO POÉTICO NA LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA	137
Rodrigo Tiete da Silva (UFRPE)	
CAPÍTULO 20 - INSTAURAÇÃO DA CATEGORIA DE TEMPO NA ENUNCIÇÃO INFANTIL DA CRIANÇA COM AUTISMO	143
Rosilene dos Santos Mateus (UFRPE); José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE)	
CAPÍTULO 21 - DA TEORIA À PRÁTICA: UMA IMERSÃO CRÍTICA NA REALIDADE DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA NO GINÁSIO PERNAMBUCANO	151
Sahmara Carolina Cavalcante Mendes (PIBID/UFRPE/CAPES); Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES); Ivanda Maria M. Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)	
CAPÍTULO 22 - OFICINA DE PRODUÇÃO CARTONERA E DIÁLOGO CRÍTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	159
Sophia Helena Cruz Silva (Bolsista PIBID-UFRPE/CAPES); Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues (PIBID/UFRPE/ CAPES); Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec); Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)	
CAPÍTULO 23 - LETRAMENTO EM JOGO: PROTÓTIPO DE ENSINO GAMIFICADO PARA ESTIMULAR A LEITURA NO 9º ANO	165
Valdenice Leão (LINFO/UFRPE); Julia Larré (UAEADTec/LINFO/UFRPE)	

CAPÍTULO 24 - FEMINILIDADES DISSIDENTES: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA EM DOIS ROMANCES CAMILIANOS	171
Vitória Sinadhia Delfino Carneiro (UFRPE)	
CAPÍTULO 25 - LITERATURA E CINEMA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE “O PEQUENO PRÍNCIPE”	179
Williane Tainara de Andrade Ferreira (UFRPE); Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE)	
CAPÍTULO 26 - LETRAMENTOS INDÍGENAS E ACADÊMICOS COMO RESISTÊNCIAS DECOLONIAIS	185
Suzana Ferreira Paulino (UFRPE); Joelma Carla da Silva (UFRPE); Maria Isabella F. A. Santos (UFPB)	
CAPÍTULO 27 - O PAPEL DA MULHER EM MULHERZINHAS (1868) E BOAS ESPOSAS (1869), DE LOUISA MAY ALCOTT	193
Bianca de Carvalho Lopes Barros (SEDUC Recife); Taciana Maria Ferreira Guedes Nascimento (Fafire); Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)	
CAPÍTULO 28 - O PROVINCIANISMO REGIONALISTA DE GILBERTO FREYRE E MANUEL BANDEIRA	199
André Cervinskis (UNICAP)	
SOBRE OS AUTORES	209

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos esta obra coletiva, composta por resumos expandidos e artigos completos que refletem a pluralidade epistemológica, metodológica e temática dos estudos contemporâneos em linguagem, literatura, educação, tecnologias digitais e formação docente. Os trabalhos aqui reunidos evidenciam o compromisso de pesquisadores(as), professores(as) e estudantes com uma educação crítica, dialógica, interdisciplinar e socialmente comprometida, articulando ensino, pesquisa e extensão em diferentes contextos formativos.

Esta obra revela um mosaico de investigações que atravessam campos como alfabetização, análise do discurso, literatura, letramentos críticos, educação digital, metodologias ativas, estudos decoloniais, formação docente, gamificação, linguística, educação literária e práticas pedagógicas emancipatórias. Ela é oriunda da II Semana de Letras da UAEADTec - UFRPE, constituindo-se como um espaço plural de circulação de saberes, experiências e práticas investigativas comprometidas com a transformação social, a justiça epistêmica e a democratização do conhecimento. As produções aqui publicadas refletem o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, articulando perspectivas críticas, interculturais e decoloniais nos campos da Linguística Aplicada, da Literatura, da Educação Linguística e da formação docente. Cada texto contribui para ampliar debates sobre linguagem, cultura, identidade, poder e transformação social.

Os textos aqui presentes evidenciam o fortalecimento de debates que compreendem as linguagens como espaços de resistência, disputa de sentidos e construção de direitos, reafirmando a urgência de pensar práticas pedagógicas e científicas capazes de enfrentar desigualdades sociais, culturais, linguísticas e epistemológicas historicamente reproduzidas nos contextos educacionais e acadêmicos.

As discussões sobre direitos humanos, colonialidade, injustiça epistêmica, narrativas marginais, políticas linguísticas, interculturalidade crítica e representatividade social demonstram o compromisso coletivo com uma educação voltada à escuta, à inclusão e à valorização de epistemologias plurais. Nesse contexto, destaca-se a presença de debates que questionam estruturas hegemônicas de produção do conhecimento, especialmente ao visibilizar vozes historicamente silenciadas, como as de povos indígenas, sujeitos periféricos e diferentes grupos socialmente marginalizados.

Os trabalhos reunidos nestes e-book dialogam com essas inquietações, abordando temas como multiletramentos, tecnologias digitais, análise linguística ativa, educação literária, narrativas docentes, análise crítica do discurso, formação de professores/as, práticas emancipatórias e colonialismo digital. Ao articular teoria e prática, as pesquisas e experiências apresentadas revelam o fortalecimento de propostas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a formação crítica e a construção de práticas educativas mais democráticas e humanizadoras.

A diversidade temática evidencia também as práticas interdisciplinares e multimodais no ensino de línguas e literaturas, reafirmando a importância de metodologias que reconheçam os diferentes modos de produzir sentidos e participar socialmente. Nesse cenário, os letramentos são compreendidos como práticas sociais e políticas atravessadas por relações de poder, identidades, culturas e disputas discursivas. Ao mesmo tempo, esta publicação reafirma o papel da escrita acadêmica como prática política e formativa. Os textos apresentados demonstram que pesquisar, ensinar e escrever significam assumir posicionamentos críticos diante das realidades sociais, educacionais e científicas que atravessam nossos contextos educacionais.

Assim, esta publicação representa a materialização de redes colaborativas de produção de conhecimento comprometidas com uma universidade pública, democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Esperamos que as reflexões aqui reunidas fortaleçam novos diálogos, inspirem pesquisas futuras e contribuam para a construção de práticas educacionais e acadêmicas transformadoras, nas quais as linguagens sejam compreendidas como instrumentos de resistência e emancipação.

Nesta obra encontraremos pesquisas que dialogam com os campos da linguagem, literatura, educação, letramentos, formação docente, estudos decoloniais, tecnologias digitais e práticas pedagógicas críticas. Os textos abordam temáticas como branquitude e cânone literário, literatura indígena, letramento crítico, gamificação, educação digital, argumentação escolar, leitura emancipatória, experiências do PIBID, representações femininas na literatura, discursos poéticos, inclusão, práticas de reescrita, metodologias inovadoras e resistências decoloniais. As produções revelam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciando perspectivas interculturais, críticas e transformadoras, além de fortalecerem o diálogo entre universidade, escola e sociedade.

O capítulo 1, “Branquitude, cânone literário e o ensino-aprendizagem de literatura brasileira no Campus Maragogi/IFAL”, de Adrielle Soares Cunha, promove uma crítica ao cânone literário tradicional e às estruturas de poder que invisibilizam autores negros e periféricos no ensino de literatura brasileira.

O capítulo 2, “Rompendo o silenciamento: impactos da leitura de ‘Quarto de Despejo’”, de Adrielle Soares Cunha, evidencia o potencial transformador da obra de Carolina Maria de Jesus na formação crítica dos estudantes, especialmente no enfrentamento de desigualdades sociais, raciais e de gênero.

O capítulo 3, “PIBID Letras/Português em ação: trilhas dialógicas na etapa de imersão no cotidiano escolar”, de autoria de Ailson Dias Ramalho, Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues, Ivanda Maria Martins Silva e Eduardo Barbuio apresentam experiências formativas desenvolvidas pelo PIBID, destacando a construção coletiva da prática docente e a valorização do diálogo entre universidade e escola.

Por sua vez, o capítulo 4, “Literatura indígena no contexto da educação literária aberta e dialógica no ensino médio”, Ana Júlia Silva dos Santos e Ivanda Maria Martins Silva discutem práticas de letramento literário que valorizam epistemologias indígenas e promovem uma educação intercultural crítica.

No capítulo 5, “Formação docente inicial: um relato de experiência do PIBID Letras Português na UFRPE/UAEADTec”, os autores Danielle Barbosa da Silva, Waldemar Cavalcante de Lima Neto, Ivanda Maria Martins Silva e Eduardo Barbuio reforçam a importância do PIBID para a formação crítica de futuros professores, especialmente por meio da articulação entre teoria, prática e reflexão pedagógica.

O capítulo 6, “Mapeamento sistemático de literatura sobre argumentação escolar”, de Esther Suellen Borges da Silva e Julia Larré, sistematiza pesquisas sobre argumentação no contexto educacional, identificando tendências teóricas, metodológicas e lacunas investigativas relevantes para o campo.

No capítulo 7, “A leitura como prática emancipatória na escola”, Gabriel Rodrigues de Mo-

rais, Joanna Laryssa de Aquino Barbosa, Ewerton Ávila dos Anjos Luna e Rosana Meira Lima de Souza discutem o papel da biblioteca escolar como espaço de democratização do conhecimento, formação crítica e incentivo à leitura literária.

Capítulo 8, “Da regulação à prática: análise do Decreto nº 12.456/2025 e suas implicações para a gestão institucional da educação digital”, de Gilson Pereira Evangelista e Suzana Ferreira Paulino, analisa criticamente políticas públicas de educação digital, problematizando impactos institucionais, desafios de implementação e disputas em torno das tecnologias educacionais.

Capítulo 9, “Como usar textos críticos e ODS para o letramento crítico na aula de inglês”, Julia Pereira dos Santos e Suzana Ferreira Paulino propõem práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã e crítica, articulando ensino de língua inglesa, textos críticos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Em seguida, no capítulo 10, intitulado “Gamificação no ensino superior: um olhar sobre pesquisas realizadas na UFRPE”, Maria Amélia Bezerra de Arce e Julia Larré analisam tendências e contribuições da gamificação para o ensino superior, discutindo potencialidades pedagógicas e desafios de implementação.

Ao longo do capítulo 11, “Oficina pedagógica: histórias literárias – contando histórias de sujeitos marginalizados”, os autores José Hélio Vieira da Silva, Nathália Celina Ferreira de Souza Gomes, Waldemar Cavalcante de Lima Neto, Ivanda Maria Martins Silva e Eduardo Barbuio apresentam práticas educativas voltadas à valorização de narrativas historicamente silenciadas, fortalecendo perspectivas inclusivas e críticas.

A discussão desenvolvida no capítulo 12, “O ensino de Língua Portuguesa: desafios e perspectivas. Relato de imersão na escola-campo Ginásio Pernambucano”, elaborado por José Hélio Vieira da Silva, Waldemar Cavalcante de Lima Neto, Ivanda Maria Martins Silva e Eduardo Barbuio, evidencia experiências formativas desenvolvidas durante a imersão escolar, enfatizando os desafios contemporâneos do ensino de língua materna.

Capítulo 13, “A palavra em movimento: da escrita à reescrita – refinamento textual”, Juraci Soares da Silva e Silvelena Cosmo Dias discutem processos de escrita e reescrita como práticas fundamentais para o desenvolvimento da competência textual e da autoria.

O capítulo 14, “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura em Bom Jardim (PE): práticas pedagógicas para o letramento digital crítico”, de Mayara Kely Moura dos Santos e Suzana Ferreira Paulino, apresenta reflexões sobre o uso crítico das tecnologias digitais no ensino de linguagens em contextos escolares públicos.

Já o capítulo 15, “Gêneros encontrados no suporte textual carteira escolar”, de Melk Andrade Costa e Iran Ferreira de Melo, propõe uma leitura inovadora da carteira escolar como suporte multimodal de produção discursiva, revelando práticas sociais de linguagem presentes no cotidiano estudantil.

No que se refere ao capítulo 16, “A imersão no cotidiano escolar do ensino médio: contribuições do PIBID na formação inicial docente”, os autores Nathália Celina Ferreira de Souza Gomes, José Hélio Vieira da Silva, Waldemar Cavalcante de Lima Neto, Ivanda Maria Martins Silva e Eduardo Barbuio reforçam o papel da experiência prática na constituição da identidade docente crítica e reflexiva.

Capítulo 17, “Descolonizando a infância: a formação crítica pelo livro ‘Quem manda aqui?’”, de autoria de Natalha Souza Magalhães e Victória Cândida Figueira Ramos, discute a literatura infantil como espaço de problematização das relações de poder e construção de perspectivas decoloniais na educação das crianças.

Por sua vez, o capítulo 18, “O azul por trás das noites de Olinda e Recife na poesia de Carlos Pena Filho”, Neilton Limeira Florentino de Lima analisa aspectos imagéticos, simbólicos e afetivos da poesia pernambucana contemporânea.

No capítulo 19, “O discurso poético na literatura sob uma perspectiva semiológico-enunciativa”, Rodrigo Tiete da Silva investiga processos de significação e construção discursiva da linguagem poética.

No que se refere ao capítulo 20, “Instauração da categoria de tempo na enunciação infantil da criança com autismo”, Rosilene dos Santos Mateus e José Temístocles Ferreira Júnior contribuem para os estudos linguísticos e enunciativos voltados ao desenvolvimento da linguagem em crianças autistas.

Ao longo do capítulo 21, “Da teoria à prática: uma imersão crítica na realidade do ensino público brasileiro através da experiência no Ginásio Pernambucano”, Sahmara Carolina Cavalcante Mendes e colaboradores refletem sobre os desafios estruturais da escola pública e os impactos formativos da vivência docente.

O capítulo 22, “Oficina de produção cartonera e diálogo crítico: um relato de experiência no PIBID”, de autoria de Sophia Helena Cruz Silva, Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues, Ivanda Maria Martins Silva e Eduardo Barbuio, apresenta experiências pedagógicas baseadas na produção artesanal de livros cartoneros, articulando literatura, criticidade e democratização cultural.

Enquanto isso, o capítulo 23, “Letramento em jogo: protótipo de ensino gamificado para estimular a leitura no 9º ano”, das autoras Valdenice Leão e Julia Larré, discute o desenvolvimento de estratégias gamificadas voltadas ao incentivo da leitura e do engajamento estudantil.

No capítulo 24, “Feminilidades dissidentes: uma análise da representação feminina em dois romances camilianos”, Vitória Sinadhia Delfino Carneiro problematiza construções de gênero e feminilidade na literatura portuguesa.

No que se refere ao capítulo 25, “Literatura e cinema em sala de aula: um estudo de ‘O Pequeno Príncipe’”, de Williane Tainara de Andrade Ferreira; Natanael Duarte de Azevedo, são discutidas possibilidades intersemióticas e pedagógicas da articulação entre literatura e cinema na educação básica, envolvendo a obra O Pequeno Príncipe.

O capítulo 26, “Letramentos indígenas e acadêmicos como resistências decoloniais”, de Suzana Ferreira Paulino, Joelma Carla da Silva e Maria Isabella F. A. Santos, propõe reflexões sobre epistemologias indígenas, resistência linguística e democratização do conhecimento acadêmico a partir de perspectivas decoloniais.

Capítulo 27, “O papel da mulher em Mulherzinhas (1868) e Boas Esposas (1869), de Louisa May Alcott”, de Bianca de Carvalho Lopes Barros; Taciana Maria Ferreira Guedes Nascimento e Suzana Ferreira Paulino, analisa criticamente representações femininas, papéis sociais e constru-

ções de gênero nas obras da escritora Louisa May Alcott.

No capítulo 28, “O provincianismo regionalista de Gilberto Freyre e Manuel Bandeira”, André Cervinskis promove uma reflexão sobre identidade regional, memória cultural e regionalismo na produção intelectual e literária brasileira, envolvendo Gilberto Freyre e Manuel Bandeira.

Na sequência, “Os organizadores” apresenta as minibiodatas dos membros que compõem a equipe organizadora do E-book.

Por fim, esta coletânea reafirma a importância da pesquisa acadêmica comprometida com justiça social, pluralidade epistemológica e transformação educacional. Os textos aqui reunidos demonstram que ensinar e pesquisar linguagem, literatura e educação implica disputar sentidos, democratizar vozes e construir práticas pedagógicas críticas, inclusivas e emancipatórias.

Profª Drª. Julia Larré

Profª Drª Suzana Ferreira Paulino

Prof. Dr. Iran Ferreira de Melo

Profª Esp. Joelma Carla da Silva

OS/AS ORGANIZADORES/AS



CAPÍTULO 1 - BRANQUITUDE, CÂNONE LITERÁRIO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA BRASILEIRA NO CAMPUS MARAGOGI/IFAL

Adrielle Soares Cunha (IFAL)

Introdução

Considerando as orientações presentes nos principais documentos curriculares nacionais relacionados ao Ensino de Cultura(s) Afro-brasileira(s), e mais especificamente, os conteúdos de Literatura Brasileira presentes nas ementas do Componente curricular Língua Portuguesa dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Maragogi/IFAL, este estudo parte de dois questionamentos: Por que a maioria dos(as) autores(a) estudados(as) na escola são brancos(as)? Como os(as) estudantes do *Campus* Maragogi/IFAL compreendem as questões raciais envolvidas no ensino de Literatura Brasileira?

Para explorar esses dois pontos, primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre alguns conceitos-chave essenciais para a compreensão das limitações do ensino de Literatura Brasileira, considerando a contribuição dos seguintes temas e autores: Branquitude (Bento, 2022; Kilomba, 2019), Cânone literário e os Paradigmas do Ensino da Literatura (Cosson, 2021), e Relações Raciais na Literatura Brasileira (Dalcastagnè, 2008).

Estabelecemos uma ponte entre o cânone literário e o privilégio branco, analisando que, nas relações raciais presentes na Literatura Brasileira, há o silenciamento da autoria negra, diante dos argumentos que os(as) autores(as) considerados clássicos são a representação da humanidade e que sua leitura traduz o ser humano universal, ou seja, as vivências, os sentimentos e as ideologias do homem branco ocidental.

Em seguida, realizamos um levantamento de dados por meio de questionário com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Maragogi/IFAL, o que nos permitiu estabelecer comparações entre séries e cursos, com o propósito de compreendermos como os(as) estudantes percebem as relações raciais presentes no ensino de Literatura Brasileira da instituição.

O silenciamento da Literatura Negro-Brasileira no Currículo Escolar

Recorremos a Bento (2022) e Kilomba (2019), relevantes estudiosos da crítica à branquitude, com o intuito de aprofundarmos conceitos como os de branquitude, privilégio branco e pacto narcísico da branquitude, identificando as motivações no processo de escolha do que se considera cânone literário e da seleção de obras consideradas clássicas, segundo os estudos de Cosson (2021).

Com base nos estudos de Dalcastagnè (2008), constatamos o apagamento dos(as) autores(as) negros(as) na relação entre o que é de prestígio e considerado “melhor”, pois as obras tidas como “leituras obrigatórias” permanecem nas mãos da autoria branca e masculina, impedindo a pluralidade de vozes, de histórias, de personagens e locais onde as narrativas ocorrem.

Bento (2022) lança um olhar sobre os impactos positivos que o período da escravização trouxe para a população branca, já que muitas pesquisas versam sobre como as populações negras, descendentes de pessoas escravizadas, lidam diariamente com os impactos negativos, mas pouco se analisa como a população branca se beneficia dessa estrutura social de desigualdade racial. O pacto narcísico da branquitude mantém os privilégios da população branca adquiridos após séculos de exploração do trabalho e da riqueza cultural da população negra.

“E uma vez que a opressão é tanto material quanto simbólica, podemos percebê-la também na própria literatura, uma forma socialmente valorizada de discurso que elege quais grupos são dignos de praticá-la ou de se tornar seu objeto” (Dalcastagnè, 2008, p. 204). Como afirma Bento (2022, p. 24), é preciso quebrar o silêncio, refletindo e debatendo acerca dessa herança escravocrata marcada por violência, apropriação ilegal e barbaridade para que a sociedade não esteja condenada “a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares”.

O cânone literário é um dos mecanismos de proteção da branquitude. Reconhecer essa herança de privilégios da branquitude é constatar que não existe, no campo literário brasileiro, múltiplas perspectivas sociais. A autoria branca, masculina, proveniente de uma classe social abastada reproduz e reforça estereótipos de perfis sociais em seu texto, legitimando o racismo.

Acreditamos que essa herança escravocrata transmitida de modo silencioso pode colaborar para o entendimento da realidade atual. O debate e a busca por caminhos que construam uma nova história e avancem para outros pactos civilizatórios são necessários. A literatura é um espaço privilegiado para a manifestação da pluralidade de perspectivas sociais, por ainda possuir legitimidade social. Ao ingressarem nesse espaço, os grupos excluídos também estão exigindo que a sociedade reconheça o valor de sua experiência.

Para compreendermos melhor as prerrogativas do ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio, recorremos a Cosson (2021), cuja teoria afirma que há seis paradigmas do ensino de Literatura Brasileira, dois deles são tradicionais e quatro, contemporâneos. Para o autor, um paradigma é constituído “por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento” (Cosson, 2021, p. 7). O paradigma identifica, explica e conduz ao mesmo tempo que demarca os profissionais da área.

Observando o valor atribuído à literatura nos paradigmas tradicionais, *moral-gramatical e histórico-nacional*, que ainda estão fortemente presentes nos documentos curriculares e na prática docente, é possível analisar que, no paradigma moral-gramatical, a Literatura é vista como “o legado do **melhor** da produção cultural da humanidade”. E é nessa ideia de legado que reside o valor da literatura para esse paradigma, pois, para seus defensores, “ao entrar em contato com a literatura referenciada pela escola, os leitores têm o privilégio de acessar uma cultura **superior**” (Cosson, 2021, p. 23, **grifo nosso**).

Estabelecendo uma comparação, no paradigma histórico-nacional, “determinados autores e obras são eleitos representantes do país, garantindo a absorção de modelos estéticos europeus o que era próprio do Brasil e **limitando e legitimando**” (Cosson, 2021, p. 42, **grifo nosso**). Nesse paradigma, a literatura é valiosa porque ela nos diz quem é o Brasil, critério que seleciona e organiza as obras que serão apresentadas em sala de aula, sendo valorizadas como Literatura e passando a contribuir para a constituição da tradição e do cânone nacional. Sendo assim, “seu valor vai além da simples representação para ser a **melhor representação, aquela que nos define e nos diz o que é verdadeiramente o Brasil**” (Cosson, 2021, p. 45, **grifo nosso**).

Para ilustrar as ideologias presentes em ambos os paradigmas, recorreremos ao trecho da BNCC (Brasil, 2018) que trata de uma das habilidades que deve ser desenvolvida no Campo Artístico-Literário, na seção de Práticas - Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multisemióticos) e Análise Linguística/Semiótica, ao afirmar que é preciso levar os estudantes a identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, “por meio da **leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa**, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” (Brasil, 2018, p. 525, **grifo nosso**).

Dessa forma, podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos, em nossos valores estéticos, em que sujeitos brancos exercem posições de poder. Percebemos uma hipervalorização silenciosa da autoria branca, através de paradigmas de ensino e documentos curriculares que perpetuam o privilégio do estudo de suas obras reconhecidas historicamente.

As questões raciais envolvidas no ensino de Literatura Brasileira: posicionamento dos(das) estudantes do Campus Maragogi/IFAL

Nosso universo de pesquisa é composto por estudantes das 16 turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Agroecologia e Hospedagem dos turnos matutino e vespertino do *Campus* Maragogi/IFAL. Dos 530 estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2022, sendo 262 no Curso Técnico Integrado ao Médio em Agroecologia e 268 no Curso Técnico Integrado ao Médio em Hospedagem, alcançamos 374 respondentes. Assim, nossa amostra é de 70,5% da instituição.

O questionário foi composto por 10 afirmações advindas de teses presentes na obra “Literatura Negro-brasileira”, de Cuti (2010), um dos pilares de nossa pesquisa. No instrumento, o(a) estudante poderia optar por assinalar “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente” ou “Discordo parcialmente” ou “Discordo totalmente” ou “Não sei opinar”. Ele foi entregue impresso aos(às) estudantes nas salas de aula das 16 turmas, após orientações sobre como realizar o devido preenchimento e a garantia do anonimato.

A primeira afirmação, **a identidade étnico-racial do(a) autor(a) não é evidenciada nas aulas de Literatura Brasileira** faz parte de uma das hipóteses dessa pesquisa, a de que as obras de autores(as) brancos(as) são maioria no Ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio, mas a identidade étnico-racial dessa autoria não é algo a ser tratado nas aulas do componente curricular, já que “o silenciamento da identidade negra perpassou os séculos e atingiu o século XXI de várias formas: uma delas é apresentar negros como detalhes de uma suposta generalidade branca” (Cuti, 2010, p. 37).

Observamos que as respostas mais frequentes nas quatro séries indicam que os estudantes estão parcialmente de acordo, em desacordo total ou parcial ou não souberam opinar (89,8%). Isso demonstra que há um pequeno grupo que acredita que no ensino de Literatura Brasileira a questão étnico-racial não é apresentada e discutida, concordando completamente com a afirmação (10,2%), com percentuais similares nas quatro séries.

A segunda afirmação, **nas aulas de Literatura Brasileira são apresentados(as) mais auto-**

res(as) de identidade étnico-racial branca parte da hipótese de que as obras de autores(as) brancos(as) fazem parte da rotina do Ensino de Literatura no Ensino Médio. As obras consideradas clássicas e leituras obrigatórias são de autoria branca, pois, conforme Cuti (2020, p. 36), “é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil”

É possível observar que a nossa hipótese se comprova parcialmente diante das respostas dadas pelos estudantes do campus. Dos 374 estudantes, 61,8% concordam totalmente ou parcialmente com a segunda afirmativa.

A terceira afirmação, **o quantitativo de obras de autores(as) negros(as) estudado nas aulas de Literatura Brasileira é de pouca expressividade**, ou seja, a quantidade de obras de autores(as) negros(as) estudadas é muito menor do que a de autores(as) brancos(as) é mais uma das hipóteses dessa pesquisa, a de que as obras de autoria negra são uma exceção no Ensino de Literatura no Ensino Médio.

Com as respostas obtidas, observamos que 41,7% dos estudantes acreditam que, na Literatura Brasileira, a identidade étnico-racial negra é preterida na vivência das aulas. Ficam em evidência as porcentagens dos(as) participantes das quatro séries à opção de resposta “Concordo totalmente”, pois mesmo se somarmos os percentuais daqueles que responderam que discordam parcialmente, totalmente ou que não sabem responder, chega a 29,5%. Desta forma, é possível constatar que a hipótese levantada se comprova diante das respostas dadas pelos(as) estudantes do campus.

A quarta afirmação, **é relevante saber se o(a) autor(a) da obra da Literatura Brasileira em estudo é branco(a), negro(a) ou indígena** revela a hipótese de que saber a identidade étnico-racial permite a leitura de textos com lugares de falas diversos, já que uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seu texto para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, “apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o ‘lugar’ de onde fala” (Cuti, 2010, p. 25).

Analisando as opções assinaladas pelos estudantes, 36,4% dos estudantes concordam totalmente e 22,2% concordam parcialmente sobre a relevância de “saber se o(a) autor(a) da obra da Literatura Brasileira em estudo é branco(a), negro(a) ou indígena”. Por outro lado, os que discordam totalmente ou parcialmente representam, juntos, 33,7%. Um percentual menor, 7,7%, assinalaram que não sabiam opinar sobre.

A quinta afirmação **A identidade étnico-racial do(a) autor(a) interfere em sua produção literária, na mensagem que a obra transmite para os(as) leitores(as)** é mais uma das hipóteses dessa pesquisa, a de que “o que envolve qualquer identidade é a possibilidade de pensar-lhe as motivações e impedimentos projetados nos textos, pois elucidam aquilo que expõem e aquilo que camuflam e o que conseguem extrair de beleza” (Cuti, 2010, p. 86). Dos 374 estudantes, 42,51%, concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação. Para a maioria dos estudantes, texto e autoria podem ser analisados separadamente, pois a identidade étnico-racial não interfere na mensagem.

A sexta afirmação, **ter uma igualdade no quantitativo das obras de autores(as) brancos(as) e negros(as) estudadas nas aulas de Literatura Brasileira causa um impacto no entendimento do percurso da produção literária nacional, desde a invasão portuguesa até a atualidade** parte da hipótese de que, no Brasil, durante os primeiros quatro séculos, escritores ficaram à mercê

das letras lusas. “O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura. A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras” (Cuti, 2010, p. 15). É possível observar que a nossa hipótese se comprova diante das respostas dadas pelos(as) estudantes do campus, dado os 62% de concordância (parcial ou total) à afirmativa proposta.

A sétima afirmação **A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, solicita a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Completados dezenove anos de aprovação da lei, as aulas de Literatura Brasileira ainda não cumprem as orientações curriculares provenientes desse dispositivo legal** é mais uma das hipóteses dessa pesquisa, já que, com a democracia jurídica, o esforço para alterar as mentalidades encontrou grande apoio, “porém as noções cristalizadas de superioridade racial mantêm-se renitentes, e os argumentos da exclusão racista persistem para impedir a partilha do poder em um país étnica e racialmente plural” (Cuti, 2010, p. 12).

Em relação a percentuais predominantes por turmas, dentre os estudantes que discordam parcialmente da afirmação, 48,28% são das 2ª séries. Já os que discordam totalmente, predominam os estudantes das 4ª séries (55,56%). Para as demais alternativas, as respostas dos estudantes foram percentualmente muito próximas.

A oitava afirmação **É importante ler mais obras de autores(as) da Literatura Negro-brasileira é mais uma das hipóteses dessa pesquisa**, já que sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência “vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta no entrechoque das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista” (Cuti, 2010, p. 13).

O fato de 96% dos(as) estudantes concordar total ou parcialmente sobre a importância da “leitura de autores(as) da Literatura Negro-brasileira” é motivante para nossa pesquisa. Constatar o interesse dos(as) discentes é muito importante, pois justifica a relevância das propostas de intervenção voltadas para a promoção da Literatura negra brasileira. Dos 374 estudantes, 359, praticamente 100%, concordam total ou parcialmente com a afirmação.

A nona afirmação **É interessante comparar as obras de autores(as) de identidades étnico-raciais distintas (brancos, negros, indígenas) no estudo da mesma escola literária** parte do pressuposto de que a literatura negro-brasileira contou, assim, com os textos de autores brancos em seu prelúdio como via paralela de falar do negro sem se posicionar como tal no discurso, “por meio da construção de personagens negras ao sabor de uma necessidade de afirmar as próprias ilusões dos autores ou mesmo da busca de uma expiação de culpas” (Cuti, 2010, p. 65).

Observando o comportamento dos participantes das 4ª séries, constatamos que os maiores percentuais (62%) estão nas opções “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”, enquanto as outras três possibilidades de respostas tem uma pequena representação que gira em torno dos 10% em cada uma delas.

A décima afirmação **Através do estudo da Literatura Negro-brasileira, é possível conhecer o universo da Cultura Afro-brasileira e, através das Artes, os fatos a partir de uma perspectiva plural, e não como resultado de uma única ótica** é a última das hipóteses testadas com esse levantamento por questionário. Consideramos que é com a vontade coletiva que se fazem as particularidades culturais, dignas de serem estudadas e para servirem de aprendizado a fim de formar e fazer saber sobre o país. “Uma vontade coletiva nasce com a persistência de pessoas

que transmitem princípios e noções aos mais jovens” (Cuti, 2010, p. 115).

É possível observar que a hipótese da pesquisadora se comprova diante das respostas dadas pelos(as) estudantes do campus. Dos 374 estudantes, 78,6% concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação de que “através do estudo da Literatura Negro-brasileira, é possível conhecer o universo da Cultura Afro-brasileira e, através das Artes, os fatos a partir de uma perspectiva plural, e não como resultado de uma única ótica”.

Considerações Finais

A ausência das obras de autores(as) negros(as) no cotidiano das aulas de Literatura e a permanência das leituras que valorizam exclusivamente o cânone literário, comprovadamente embranquecido, nos mostra que ao longo da história “se forja o ‘sistema meritocrático’ em que um segmento branco da população vai acumulando mais recursos econômicos, políticos, sociais, de poder que vai colocar seus herdeiros em lugar de privilégio” (Bento, 2020, p. 35).

O fato de um número expressivo de participantes, em muitas das afirmações, optar pelas alternativas “Não sei opinar sobre” ou “Discordo totalmente” nos faz refletir sobre a necessidade de uma revisão da Educação das Relações Étnico-raciais no cotidiano escolar. As obras literárias de autoria negra precisam estar presentes nas leituras cotidianas das aulas de Literatura Brasileira. Elas não podem ser apresentadas e lidas apenas no mês da Consciência Negra ou em blocos isolados presentes nos bimestres. É no diálogo com obras que possuem um espaço histórico que essas obras silenciadas ganham ainda mais poder.

A concordância, total e parcial, de expressivo grupo de estudantes com a afirmação do questionário de que é preciso ler mais obras de autores(as) da Literatura Negro-brasileira conversa com a problematização que gerou essa pesquisa e aponta que, apesar dos documentos curriculares mais atuais do campus estarem próximos ao que preconizam a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (Brasil, 2004), o locus da pesquisa necessita de intervenções, que permitam aos(às) estudantes uma aproximação com a História e as Culturas Afro-brasileiras.

Referências

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução - Câmara Plena (CNE/CP) nº 2/2018, de 04 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Distrito Federal, CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10639.htm.

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Coleção Consciência em debate.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de Racismo cotidiano. tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



CAPÍTULO 2 - ROMPENDO O SILENCIAMENTO: IMPACTOS DA LEITURA DE “QUARTO DE DESPEJO”²

Adrielle Soares Cunha (IFAL)

Introdução

Na etapa explicativa da Pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “Protagonismo Negro na Literatura Brasileira: Descolonizando o Currículo no Campus Maragogi/IFAL”, atrelada à linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, desenvolvemos o Projeto de Ensino “Protagonismo negro na Literatura Brasileira: uma proposta de estímulo à leitura literária através do Círculo de leitura”.

Com o objetivo de analisar a pertinência e a recepção de novas abordagens pautadas no protagonismo negro para o ensino de Literatura no Ensino Médio do *Campus Maragogi/IFAL*, o projeto teve como propósito, a formação de leitores e mediadores, em parceria com os setores de Psicologia e Biblioteca, vinculados à Coordenação de Apoio Acadêmico. O público-alvo foram estudantes das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, de ambos os turnos, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroecologia e em Hospedagem.

Consideramos a efetivação do ensino de Culturas Afro-brasileiras, com foco na Literatura Negro-brasileira (Cuti, 2010), conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003; o Círculo de leitura, defendido por Cosson (2021); bem como as ementas do Componente Curricular “Língua Portuguesa” presentes nos Planos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroecologia e em Hospedagem do *Campus Maragogi* (Instituto Federal de Alagoas, 2019a; 2019b).

Os encontros foram semanais com o propósito de dialogarmos sobre a obra literária escolhida, nos aprofundarmos nas temáticas presentes nos textos e na identificação (ou não) com os escritos, tratarmos da estética das obras, do estilo do(a) autor(a), estabelecendo comparações com outras obras já lidas pelos(as) estudantes. Promovemos também oficinas e rodas de conversa, permitindo o diálogo entre Literatura e outras expressões artísticas, e entre Literatura e outras áreas do conhecimento.

Momentos que estabeleceram uma ponte entre os livros lidos e suas temáticas, dialogando com outras linguagens artísticas, como o cinema, ou conversando com pessoas que trouxeram suas vivências sobre o tema ao qual o enfoque é dado, ou mesmo interagindo com a autora de uma das obras lidas, tendo a oportunidade de compreender os processos de escrita, as motivações, os anseios, estabelecendo uma conexão entre autores(as) e leitores(as).

A proposta teve duração de sete meses, de junho a dezembro de 2022, e foi uma resposta à necessidade de avanços do Eixo Leitura literária/Literatura presente no Componente Curricular “Língua Portuguesa”. Alcançamos um público-alvo de 50 estudantes, cuja participação nos encontros se deu de diversas formas: participando apenas uma vez, ou mesmo ingressando após a ação ter iniciado.

² Situamos esta pesquisa nos debates do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (POESDOC) - cadastrado no CNPq - e em uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, atendendo às exigências da Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, sendo autorizada pelo protocolo 124295/2021 e aprovada pelo protocolo 5.181.893.

O adjetivo prazeroso conduziu os nossos encontros, objetivando o “(re)despertar” desses(as) estudantes para o mundo literário. Buscamos, através dos encontros, dinamizar o processo de leitura, tido muitas vezes como doloroso em sala de aula. Outro ponto importante foi desenvolver, a exemplo dos ensinamentos de Freire (1985), uma proposta coletiva, democrática, definindo, em conjunto com os(as) estudantes, a periodicidade, o horário e a duração dos encontros, além dos gêneros literários contemplados e das obras a serem lidas.

A partir da escolha dos gêneros literários e da ordem em que seriam lidos, ao longo dos meses de desenvolvimento do projeto, definimos que teríamos um livro do gênero diário, quatro de poemas, dois de contos, um de websérie em quadrinhos, um de crônica, um de *zine* e um de romance, combinando o objetivo de cada encontro, a frequência das reuniões, a duração e o local de realização, em conjunto com os(as) participantes no primeiro encontro.

A primeira obra escolhida e lida foi “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Uma leitora assídua de livros que encontrava enquanto catava recicláveis nas ruas de São Paulo, logo tomou o hábito de escrever. E assim iniciou sua trajetória de memorialista passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” da capital paulista nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”.

O impacto da leitura dessa obra foi notório, já que, além das excelentes discussões que ocorreram nos encontros, o Grêmio Estudantil, que estava na fase de realização de novas eleições na época, decidiu defender a adoção do nome “Grêmio Estudantil Carolina Maria de Jesus”. Diante da repercussão da leitura dessa obra, decidimos relatar a experiência de ler coletivamente o livro que consagrou a escritora Carolina Maria de Jesus. Salientamos que as vozes dos(as) estudantes orientam o texto e que suas identidades foram preservadas.

O impacto da leitura de Carolina, através do seu “Quarto de despejo”

Após três semanas de leituras coletivas, em que pudemos conhecer a obra e a autora, além de ler e comentar sobre o livro, os(as) estudantes tiveram a chance de, no encontro de socialização, relatar como foi a experiência de ler essa obra, que dificuldades foram encontradas, que facilidades foram percebidas, como avaliaram o livro, se indicariam para outras pessoas, numa espécie de balanço da leitura da primeira obra do projeto.

Muitos(as) comentaram que a obra fez com que lembrassem de relatos de seus(suas) familiares, de traumas, dores e faltas presentes em suas famílias, e que, em muitos trechos, em muitos momentos da leitura, se sentiram próximos das vivências da autora. Compartilharam que sentiram o desejo de ler para suas mães e avós alguns excertos da obra e que elas ficaram impressionadas com a escrita tão realista da autora.

Tipo... Eu não conseguia ler tudo de uma vez só. Eu lia 5 dias e ficava: Caraca! Refletia e depois eu lia de novo. Não consegui acabar o livro todo. Infelizmente. Mas eu vou tentar acabar pelo pdf ou pedindo emprestado à Biblioteca quando ele estiver à disposição. Mas eu achei muito comovente. Porque assim. Eram poucos os dias em que ela estava realmente feliz e calma, né? Na maioria dos dias ela acordava nervosa. Sem saber o que ela e os filhos iriam comer. Fiquei pensando: Quantas famílias não tão nessa situação-né? No Brasil ultimamente (D. dos S. S., informação verbal oral).

L. K. B. F. comentou que o que mais chamou sua atenção foram as brigas que Carolina presenciava na Favela do Canindé e o fato de, mesmo na década de 50, a autora não seguir a máxima de que “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”: “Se intrometia pra tentar separar, acalmar a situação. E chamava a polícia! Tava sempre ali, ó, presente” (informação verbal oral).

O grupo ponderou sobre o fato de que, mesmo esse momento sendo preocupante, já que se tratava de episódios de violência, era engraçada a maneira como a autora relatava os casos, causando no(a) leitor(a) o riso, pois beirava a comicidade. Para os(as) participantes, nesses momentos, a tristeza que acompanhava a leitura, dava lugar à graça, provando o quanto é injusto reduzir Carolina Maria de Jesus a uma autora de diários, que retratam os tristes episódios da desigualdade social, do racismo e do machismo. Na obra de Carolina, há espaço para o humor, o amor e o sonho. Carolina não se resume à dor.

Carneiro (2011) analisa dados estatísticos do início dos anos 2000 e conclui que “as mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado” (p. 129).

Relacionando as desigualdades de raça, gênero e classe, a estudiosa recorre à expressão “matriarcado da miséria”, que “foi cunhada pelo poeta negro e nordestino Arnaldo Xavier para mostrar como as mulheres negras brasileiras tiveram sua experiência histórica marcada pela exclusão, pela discriminação e pela rejeição social” (Carneiro, p. 130), revelando que, mesmo diante de tais condições desiguais, elas assumem o papel de liderança e resistência em suas comunidades.

Quando a gente lê, a gente se conecta com os personagens, com a história, mas eu acho que o gênero diário é ainda mais intimista. Além de ser uma pessoa real, você consegue se conectar ainda mais. E, por ser um diário, a conexão é ainda maior. É realmente uma leitura pesada. Mas... Tipo... Eu amo como ela é pesada ao mesmo tempo em que consegue dar uma suavizada, mesmo só um pouco, mas ela consegue. E é muito interessante que você faz meio que uma imersão no estilo de vida das pessoas da favela. Como que é o dia a dia dessas pessoas, o que acontece por lá. Eu marquei o livro todo, olha, como vocês podem ver. Eu destaquei várias passagens. O que me impressiona é que era 1958 e não mudou muita coisa. Era outra moeda, era outro tempo, era uma época totalmente diferente de hoje, e, mesmo assim, ainda existe a fome, se a gente tiver antenado, né? A gente vê que a situação tá pesada. Você consegue conectar este livro com a realidade de hoje, por mais que seja um livro antigo, digamos assim. Eu gostei muito! Para mim, essa leitura simbolizou um aprendizado muito importante. Eu consigo me identificar bastante com a personagem. Meu Deus! Inclusive, na história do cigano, eu pensei: “Ela não vai ficar com ele” (Risos do grupo). (A. V. dos S. S., informação verbal oral).

Foi interessante como o grupo trouxe para o Círculo de Leitura as várias nuances da obra, reconhecendo que a leitura exigiu reflexões e despertou incômodos. Conseguiram evidenciar os outros sentimentos que permeiam a leitura da obra, a partir das relações de amor e cuidado de Carolina com seus filhos.

A filha acordava meio alegre e deixava Carolina alegre. Vera acordava cantando e chamava: “Mãe, vem cantar!” (Risos do grupo e comentários como: “Amei a Vera!”) Eu achei muito bom ler esses trechos porque ela não tinha ninguém. Era ela e os filhos dela, né? E ela já vivia uma vida tão sofrida e a filha dela, eu acho, que ajudava ela, né? De um jeito ou de outro... Eu fiquei comovido com a história dela, né? Uma história de

uma pessoa bem sofrida. Eu identifiquei muitas pessoas ao meu redor que estão em uma situação próxima a de Carolina. Aqui mesmo tem uma favela. Há muitas pessoas com dificuldades também. É isso... Eu amei, amei esse livro. Foi uma experiência e tanto! Eu vou pegar depois na Biblioteca para terminar de ler. Eu amei esse livro! (J. A. da S., informação verbal oral).

Na perspectiva ainda de penetrar mais na obra e ir além da ideia de que a vida de quem reside na favela se resume à fome, à falta de estrutura e ao sofrimento, uma das participantes continua em seus relatos tratando dos mais variados aspectos da narrativa. O grupo salienta que quando buscaram um resumo da obra na internet ou resenhas da obra, muitas vezes, leram textos que enfatizam apenas esses pontos e, de certa forma, desumanizam a escritora e os demais moradores da Favela do Canindé.

As coisas que ela descreve, como ela sempre cita as crianças, como ela tem amor às crianças, como ela tem paixão pelas crianças, que ela entende as crianças. E isso não está relacionado só ao sofrimento. Esse carinho que ela tem pelas crianças, assim como tem pelos filhos. E como ela é tão destoa, às vezes, da maioria das pessoas que estão ao seu redor (A. V. dos S. S., informação verbal oral).

O racismo estrutural, recreativo e ambiental estão presentes na obra de Carolina do início ao fim do texto e podemos citar alguns trechos que foram destacados em nossas discussões. Como exemplo de racismo estrutural, temos o excerto em que ela escreve um roteiro, apresenta ao proprietário do circo, o qual gosta do que lê, mas lamenta o fato dela ser uma mulher negra e não poder ser contratada por isso.

Quanto ao racismo recreativo, há um trecho em que ela está buscando materiais recicláveis no início da noite no centro da cidade e um grupo de jovens, que estava se divertindo, zomba dela, tecendo comentários depreciativos sobre sua aparência. Acerca do racismo ambiental, temos o fato dela conviver com ratos e baratas, morar num barraco, não ter acesso à água encanada e ser vítima de enchentes constantes por residir numa favela sem a mínima estrutura para viver com seus filhos.

Mesmo diante dessas e de outras situações em que o racismo esteve explicitamente presente em seu cotidiano, a autora demonstra muito orgulho de sua negritude e traz a cor preta como um adjetivo que qualifica, distingue o lugar onde reside. Alguns estudantes dialogaram sobre um dos trechos em que Carolina estabelece essa ponte entre a cor de sua pele e a cor da favela, estabelecendo uma dicotomia. Ao mesmo tempo que considera sua cor linda, seu cabelo maravilhoso, ela também traz o preto como adjetivo do lugar onde mora, como adjetivo da trajetória de sua vida repleta de dificuldades.

Isso me lembrou um trecho que está até aqui marcado no livro que eu li: “28 de Maio. A vida é igual a um livro. Só depois de ter lido é que sabemos que se encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como nossa vida decorreu. A minha até aqui tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.” Eu até tirei uma foto disso aqui. Achei muito lindo. Poético! (D. D. da S. S., informação verbal oral).

Os(as) participantes também fizeram comentários sobre as críticas sociais feitas pela autora em sua obra, da forma como ela faz comparações entre o centro da cidade e a favela, possibilitando aos leitores reconhecer e compreender a desigualdade social e racial do nosso país de uma forma tão crua, irônica, com palavras tão impactantes e ao mesmo tempo com a beleza da poesia.

Ela passou o que muitas pessoas negras passam. Então eu acho que o livro me ajudou a ter, pelo menos, um pouco de noção, entendeu? Tipo... Sentir como isso impacta na vida das pessoas. O jeito como ela falava, que ela sentia, que ela ficava indignada também (D. D. da S. S., informação verbal oral).

Durante o desenvolvimento do projeto, nas dependências do campus, os(as) estudantes, principalmente os(as) do grupo vespertino, foram avistados pela pesquisadora com seus exemplares, realizando leituras em espaços, como os do intervalo ou de uma aula vaga, ou ainda apresentando a obra a algum colega.

Os livros de Literatura da biblioteca ficam lá em cima e eu nunca tinha encontrado um livro que se enquadrasse comigo. É tipo... Esse livro é legal? Folheei vários, vou escolher e pensa: “Ai, não gostei, não quero!” A pessoa nem leu ainda, mas algo não chamou a atenção. Já com Carolina... No primeiro encontro, na leitura das primeiras páginas, eu pensei: “Ai... Gostei muito!”. Ela é uma autora do cotidiano. Ela escreve com palavra que dá pra ser entendida, não são palavras complexas. É bem legal mesmo! E teve uma parte que a senhora citou no primeiro encontro que ela diz: “Você vai aparecer no meu livro, no meu diário!!!!” E eu achei muito divertida essa parte... (Risos do grupo). Foi uma experiência de leitura muito interessante (R. R. L. S., informação verbal oral).

E. L. M. S., bolsista do Projeto de Ensino, provoca o grupo perguntando se alguém não gostou do livro, pedindo para serem honestos e dizendo que em nosso grupo também é permitido não gostar, achar chato, ter sido difícil ler porque não se interessou. O grupo balança a cabeça negativamente.

A discussão permitiu que ponderássemos sobre como as atitudes de Carolina, relatadas em seu diário, nos ajudam a combater os estereótipos criados em relação à maternidade solo e à pobreza. O empoderamento da escritora em relação a sua sexualidade e o fato de evidenciar, ao contar essa faceta de sua vida, que não é um corpo atravessado apenas por tristezas e ausências, são provas dessa complexidade.

A autora nos dá elementos em sua escrita do quão complexos somos, apesar de socialmente uma mulher preta, mãe solo e pobre ser reduzida aos sofrimentos ocasionados pelo que falta em sua vida, enquanto mulheres brancas e ricas podem, a exemplo de Clarice Lispector, produzir uma literatura intimista que trata da complexidade do ser humano.

Ressaltamos também o quanto é inovador uma mulher, no fim da década de 1950, discorrer sobre parceiros sexuais, desejo sexual, e o quanto não sente a necessidade de se casar, na contramão de tudo que é imposto na cultura machista do período, em que uma mulher deveria se casar, não poderia compartilhar seus anseios sexuais, ainda mais em um livro. O fato de possuir três filhos de relacionamentos diferentes já é, mesmo para a atualidade, um risco para atos de discriminação, para comentários machistas e misóginos. Neste momento, o grupo aponta a complexidade de Carolina:

Ah... Ela bate nessa tecla de: Não é porque eu sou da favela que eu vou agir como um favelado, mal educado não. Eu vou acordar cedo, vou atrás do meu. Não vou ser como essas mulheres que acabam se submetendo a relações violentas ou recorrendo a outras formas de renda (C. J. B. da S., informação verbal oral).

A maternidade da escritora ganha um espaço especial na discussão. O quanto os(a) filhos(a) dela possuem liberdade de serem diferentes, o quanto ela respeita suas individualidades. Os filhos e a filha têm uma relevância na narrativa e os(as) estudantes contaram um pouco sobre suas

impressões acerca desses personagens da vida real.

Inclusive, eu nem terminei o livro, mas já fui dar uma pesquisada sobre Carolina. E daí eu fui ver os filhos dela. A única filha, a Vera Eunice, a mais nova, tem informações sobre ela. Eu não sou muito boa de conta. Mas, pela data do falecimento, eles morreram jovens. Eu tava muito curiosa pra saber mais sobre eles, mas mal se fala (E. L. M. S., informação verbal oral).

A leitura da obra dessa escritora multifacetada permitiu aos(às) participantes um exercício contínuo de empatia, provocando muitas reflexões e sentimentos diversos, como, tristeza, alegria, admiração, indignação. “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” possibilitou um percurso de descobertas de si e do outro, da outra, cujas realidades são silenciadas pelo incômodo que causam.

Percebemos que o grupo fez esse movimento de avaliar suas realidades a partir das vivências da escritora. A leitura proporcionou encarar as múltiplas formas de viver, o fato de haver pessoas com e sem privilégios. A reunião se encerrou com todos(as) afirmando que foi uma leitura prazerosa e que os resgatou dessa literatura estadunidense e inglesa, as quais tinham um acesso mais fácil e que era julgada como melhor e mais interessante que a literatura nacional.

Considerações Finais

Considerando nossa experiência na aplicação da pesquisa do Mestrado, o ensino de Literatura Negro-brasileira, por meio da imersão nas leituras de obras de autoria negra e da implementação do Círculo de Leitura, efetivou-se como possibilidade no IFAL/Campus Maragogi e fez emergir relatos sobre a interseccionalidade (Akotirene, 2019) entre raça, gênero e desigualdade social; o desprestígio de alguns(mas) autores(as) negros(as) pelo uso da linguagem não-padrão em suas obras; a importância da representatividade negra suscitada por eu-líricos e personagens, cujas características não se enquadram nas obras canônicas; a necessidade de valorização da estética negra que fuja a padrões de hipersexualização; e o papel denunciador que a Literatura Negro-brasileira pode ter para combater o racismo.

Esse relato nos faz crer que, através da valorização, da leitura e da análise da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, do escopo da Literatura Negro-brasileira, a implementação de práticas pedagógicas que estimulem a leitura literária dos(as) estudantes, permitindo também, a longo prazo, a escolha das obras que desejam ler, com o suporte necessário para a realização de discussões, permitem um aprofundamento nos poemas e enredos de livros cujo protagonismo é negro.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BRASIL. Presidência da República. (2003). **Lei nº 10.639**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

CARNEIRO, Sueli. (2011). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro,

2011.

COSSON, Rildo. (2021). **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto.

CUTI. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia**. Maragogi, 2019a. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/ensino/cursos/tecnicos-integrados/agroecologia>. Acesso em: 30 ab. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Hospedagem**. Maragogi, 2019b. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/ensino/cursos/tecnicos-integrados/hospedagem>. Acesso em: 30 ab. 2021.



CAPÍTULO 3 - PIBID LETRAS/PORTUGUÊS EM AÇÃO: TRILHAS DIALÓGICAS NA ETAPA DE IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Ailson Dias Ramalho (PIBID/UFRPE/CAPES)

Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues (PIBID/UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma grande oportunidade para a qualificação da formação docente. Isso porque, fomenta a aproximação entre teoria e prática, permitindo ao aluno de graduação experienciar situações de ensino-aprendizagem que ampliam a sua percepção sobre as intervenções possíveis e inerentes ao papel do professor. Além disso, antecipa o vínculo entre os graduandos dos cursos de licenciatura com os alunos da rede pública, o que proporciona uma oportunidade de saber como funciona um pouco da realidade do ensino básico, assim como também o crescimento e o aperfeiçoamento dos estudantes de licenciatura enquanto professores em formação.

O presente estudo articula-se às vivências pedagógicas construídas na etapa de imersão no cotidiano escolar da EREM Padre Nércio Rodrigues, unidade de ensino situada em Recife, Pernambuco. O núcleo de Núcleo do PIBID de Letras/Língua Portuguesa EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) foi consolidado no processo iniciado por meio do Edital Interno PREG/UFRPE nº 26/2024 - Seleção de Discentes Bolsistas de Iniciação à Docência para o PIBID/UFRPE, bem como o Edital Interno PREG/UFRPE nº 25/2024 - Seleção de Supervisores do PIBID/UFRPE em consonância com o Edital Capes nº 10/2024. O referido núcleo tem a participação de 26 estudantes de licenciatura do Curso de Letras/Português EAD/UFRPE, 3 supervisores de área, docentes que atuam nas escolas de Educação Básica, 2 coordenadores de área, docentes da UFRPE.

O projeto de pesquisa institucional, intitulado *“Da universidade para a escola: uma investigação sobre formação de professores na UFRPE a partir do PIBID, dos estágios supervisionados obrigatórios e das práticas pedagógicas nas escolas”* foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) pela Coordenação Geral do PIBID/UFRPE. Além disso, a escola-campo das ações pedagógicas assinou a Carta de Anuência para as investigações na unidade de ensino, tendo em vista as questões éticas que envolvem a pesquisa escolar.

Ao compreender a importância do Programa de Iniciação à Docência, iremos dialogar sobre a relevância do PIBID no componente curricular de Língua Portuguesa em uma Escola de Referência em Ensino Médio. Apresentaremos as experiências e aprendizagens iniciais durante a inserção e ambientação na escola-campo colaboradora do programa, destacando o Plano de Ação Pedagógica (PAPE). A ambientação está relacionada à familiarização inicial na escola. O espaço escolar é a construção de interações e representações sociais e coletivas que se materializam no ambiente físico, permitindo a construção de lugares mais democráticos e acolhedores que

influenciam na forma de condução das interações humanas (Frehse, 2008).

É importante destacar que a ambientação está sendo realizada continuamente por meio de observações guiadas/orientadas, observações de aulas, aplicação de instrumentos (entrevistas semiestruturadas, questionários semiestruturados), registros fotográficos, rodas de diálogo, debates, oficinas, pesquisa-ação, diários de campo, narrativas autobiográficas, socialização de experiências. Com isso, está sendo possível identificar as principais dificuldades dos estudantes em Língua Portuguesa e assim elaborar o Plano de Ação Pedagógica (PAPE) em formato de oficina, considerando: eixos propostos pela BNCC para ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica, letramento literário), bem como as orientações curriculares estaduais, como o novo Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (Pernambuco, 2021).

Em relação à oficina, junto aos estudantes iremos discutir sobre “O Romantismo brasileiro revisitado por meio de paródias: da música à produção textual criativa”. Os aportes teóricos utilizados nesta etapa de imersão envolveram estudos voltados à ambientação da escola, iniciação à docência, à prática docente e à sistematização dos dados obtidos. Dentre os autores, destacam-se: a pedagogia dialógica de Freire (2002), reflexões sobre metodologias ativas (Moran, 2014), em conexão com os desafios do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica.

A estrutura do artigo consiste nas seguintes seções: Introdução, com a apresentação dos objetivos e informações iniciais sobre o PIBID; Contextualização da escola, que traz um panorama da trajetória da instituição e do perfil da comunidade atendida; Ecologia escolar, com a descrição da análise diagnóstica baseada na infraestrutura e nas interações com docentes, discentes, gestores e bibliotecário; Observações e práticas escolares; planejamento e execução do PAPE, além de Considerações finais e Referências. Com isso, o objetivo desse trabalho é descrever as observações iniciais realizadas durante a imersão na escola, evidenciando a relevância do Programa de Iniciação à Docência no âmbito das ações do Núcleo de Letras/Língua Portuguesa EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec).

Contextualização da escola campo: breve histórico, projetos e comunidades

A instituição parceira nesse relato é a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nécio Rodrigues, localizada na Rua Uriel Holanda, S/N, no bairro Linha do Tiro, Zona Norte da cidade de Recife, em Pernambuco. O estabelecimento educacional oferta a modalidade do Ensino Médio e, desde 2010, por meio do decreto nº 34.608/2010, faz parte do Programa de Educação Integral - SEEP, funcionando nos turnos da manhã e da tarde para as turmas existentes na escola no horário de 07:30 às 17:00 horas.

Fundada em 1987, a escola atende estudantes oriundos das comunidades dos bairros de Beberibe, Caixa D'Água, Dois Unidos, Brejo e também do bairro Linha do Tiro, onde está situada. Em 2021, obteve a nota 4,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por funcionar no modelo de tempo integral, adota a pedagogia de projetos como uma de suas principais diretrizes metodológicas.

A escola trabalha com atividades pedagógicas diversas no campo, como feira de profissões, jogos internos, semana do meio ambiente, experimentos, Halloween, palestras, entre outras.

Portanto, projetos como esses demandam uma apresentação dos alunos para toda a escola. Dessa forma, os alunos são selecionados, principalmente pelos professores responsáveis, de acordo com seu protagonismo, empenho e dedicação. Sendo assim, é necessário utilizar todas as estruturas oferecidas pela escola, então um bom ambiente de trabalho motiva ainda mais os docentes e discentes para realizar essas atividades.

Ecologia escolar: avaliação diagnóstica

Conforme Vieira (2001), a estrutura e o funcionamento de uma escola dizem respeito à organização do sistema escolar; a estrutura se refere aos prédios, instalações físicas, como bibliotecas, laboratórios, sala de aula, quadra e banheiro. O espaço físico escolar da EREM Padre Nécio Rodrigues é um ambiente bem estruturado, composto por: 01 auditório, 02 banheiros coletivos, 02 banheiros para professores (as), 01 biblioteca, 01 campo de futebol, 01 cozinha, 01 depósito de alimentos, 01 almoxarifado, 01 sala diretoria, estacionamento, 01 laboratório de bioquímica, 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes coberta, 01 refeitório, 01 sala de apoio pedagógico, 09 salas de aula, 01 sala de coordenação, 01 sala de educadora de apoio, 01 sala de estudos de língua (NEL), 01 sala de mediação de conflito, 01 sala dos professores e 01 secretaria.

Um fato marcante para a escola é a presença de um campo de futebol (Figura 1) e uma quadra poliesportiva (Figura 2). Todavia, mesmo sendo um ponto positivo, segundo o gestor, é necessário obter ainda mais verbas para a manutenção dos dois, visto que, em relação ao campo, é necessário aparar a grama para que não surjam reclamações.

Figura 1: Campo de futebol



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Figura 2: Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Foi possível constatar que a organização dos espaços é valorizada e todos apresentaram boas condições físicas, aparentando uma adequada manutenção. Outro aspecto que observamos foi que os laboratórios e a biblioteca são realmente utilizados na rotina escolar pelos estudantes, não são apenas depósitos ou salas fechadas, eles são espaços pedagógicos. Ademais, áreas comuns da escola, como a horta, os jardins e a quadra, também são utilizadas em momentos de ensino-aprendizagem, mostrando que a escola possui condições físicas de estimular a aprendizagem além da sala de aula. A biblioteca também foi espaço observado, pois os estudantes utilizam de forma rotineira e como um espaço de lazer para realização das atividades e leituras diárias.

Considerando que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é na área de Língua Portuguesa, alguns espaços foram mais observados na etapa de imersão e reconhecimento da realidade escolar, como a sala de aula e a biblioteca. Em relação à estrutura física da sala de aula, observa-se que o espaço é proporcional ao número de estudantes, oferecendo conforto

e boa circulação. Cada sala conta com um armário destinado ao armazenamento dos livros didáticos, o que facilita o acesso e a organização do material pedagógico.

Interações na escola: entrevistas com docentes, discentes, gestores, bibliotecário

Primeiramente, a interação inicial na escola aconteceu com a professora supervisora, gestão e equipe de professores. Na oportunidade, fomos orientados sobre o funcionamento da instituição de ensino. Para consolidar as informações sobre a escola-campo, realizamos algumas entrevistas. Inicialmente, entrevistamos o professor responsável pela biblioteca da escola. Ao ser questionado sobre as bibliotecas escolares e a sua função social dentro da escola, ele ressaltou que a biblioteca é um ambiente de paz.

Em seguida, realizamos, também, a entrevista com o gestor da escola e a professora supervisora com o objetivo de compreender a estrutura organizacional e o currículo da instituição. Em relação ao currículo, foi possível identificar que a escola possui um Projeto Político-Pedagógico estruturado e segue as diretrizes normativas estabelecidas. Um aspecto de destaque foi a apresentação dos projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola, fundamentais para a proposta de ensino integral, os quais têm contribuído significativamente para o aprendizado dos alunos. Como possíveis pontos de aprimoramento, destacam-se: a necessidade de maior suporte do Estado frente às questões emocionais e psicológicas enfrentadas pelos membros da comunidade escolar, a ampliação das ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência e o fortalecimento dos vínculos com a comunidade externa.

Na etapa de interação com os discentes, realizamos entrevistas com estudantes do 2º ano B do Ensino Médio. Durante a entrevista, foi questionado sobre quais suas preferências temáticas, dificuldades e motivações. Em relação às preferências temáticas destacaram literatura, quanto às dificuldades mencionaram interpretação de texto e como motivações fizeram questão de destacar a professora da disciplina de Língua Portuguesa, supervisora do PIBID. Os estudantes se sentiram confortáveis para relatar suas experiências com a disciplina de Língua Portuguesa.

Durante o período de inserção na escola-campo, além dos dados obtidos nas entrevistas, pudemos identificar outras demandas. Na sala dos professores, por exemplo, foi possível perceber uma interação positiva entre os profissionais, bem como uma comunicação eficaz e abertura por parte da equipe gestora quanto à participação dos bolsistas do Núcleo do PIBID Letras/ Língua Portuguesa EAD/UFRPE na escola. Outro ponto observado foi o vínculo afetivo existente entre estudantes, docentes e a equipe pedagógica, sempre com uma boa receptividade, afeto, respeito e sempre disponíveis a quaisquer dúvidas que viessem a surgir pelos licenciandos bolsistas do PIBID.

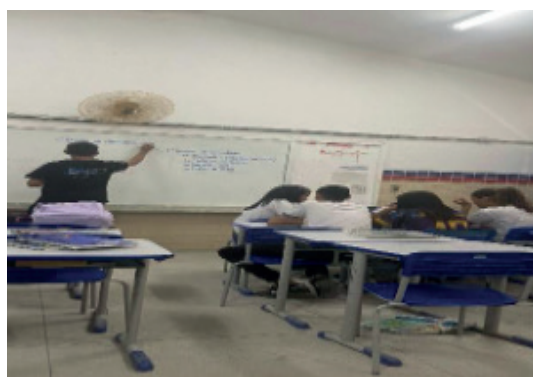
Ao observar as aulas, foi possível identificar os métodos usados pela professora supervisora em seu fazer docente e também como os estudantes reagem ao trabalho desenvolvido pela educadora. A partir disso, foi pensado o Plano de Ação Pedagógica (PAPE) em formato de oficina a partir da produção de paródias musicais, considerando as características da poesia do Romantismo brasileiro.

Em relação aos recursos didáticos e tecnológicos, optamos pelo uso do livro didático, fichas didáticas com as características do Romantismo e poemas literários para apoiar a aprendizagem dos/as discentes. O livro traz uma abordagem teórica, formal e detalhada que trata dos aspectos

históricos, das características do Romantismo, da diversidade de autores, da análise de poesias e das gerações românticas. Quanto aos recursos tecnológicos, destacamos o canal do YouTube (literatura com a EREM Padre Nécio), no sentido de compartilhar as produções e articular com as inovações tecnológicas.

Para organizar o conteúdo e as atividades de leitura desta prática interativa, seguimos uma sequência didática dividida em 4 momentos: 1º momento 1h/a: apresentação da proposta da oficina à turma, exemplificando com paródias já prontas (Figura 3) e, em seguida, a formação dos grupos que desejam participar do projeto. Na oportunidade, foram formados 2 grupos de estudantes. Ainda na aula foram distribuídas entre os grupos as temáticas para leitura e estudo. O grupo 1 ficou com a primeira geração do Romantismo e o grupo 2 com a segunda geração.

Figura 3: Apresentação da proposta da oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

2º momento 1h/a: As equipes foram conduzidas à biblioteca (Figuras 4 e 5) para realizar a leitura e estudo mais detalhado das temáticas. Além disso, foi explicado aos estudantes que o tipo de paródia proposta é a musical. Nesta etapa, os estudantes foram orientados, também, a escolher uma música que o grupo se identificasse para iniciar a produção.

Figura 5: Momento de estudo na biblioteca Grupo 1



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Figura 6: Momento de estudo na biblioteca Grupo 2



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

3º momento 1h/a: Nessa etapa, os estudantes apresentaram a melodia da música escolhida para a construção das paródias. Na ocasião, a equipe 1 escolheu a canção “Não me faça chorar”, da cantora Priscila Sena e a equipe 2 escolheu a canção “Linda voz”, do cantor e compositor Péricles. As equipes iniciaram suas produções para posterior compartilhamento.

4º momento 1h/a: Após a elaboração da proposta didática em formato de oficina, os estudantes compartilharam suas produções para os ajustes finais e, em seguida, ensaiaram para cantar a paródia para os colegas de turma.

Considerações finais

A imersão escolar torna-se algo mais sólido e mais interativo, quando se compreende o ambiente escolar, nos permitindo entender a base estrutural da organização escolar. A partir das vivências iniciais que o PIBID proporcionou, é possível compreender os papéis que um educador desenvolve dentro e fora de sala de aula, como também aprofundar e conhecer diversas questões relacionadas ao funcionamento da escola-campo.

A proposta do PIBID de envolver os conhecimentos e a experiência e prática dos professores da rede pública e licenciandos em Letras/Português da UFRPE é bastante significativa na formação docente. Isso porque permite ao licenciando unir a teoria do curso de graduação à prática docente no ambiente em que ela acontece, desenvolvendo o senso crítico, e isso foi possível com a produção do Plano de Ação Pedagógica - PAPE.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREHSE, F. Erving Goffman: sociólogo do espaço. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, 2008. p. 155-166.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: SEE-PE, 2021.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

CAPÍTULO 4 - LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ABERTA E DIALÓGICA NO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Ana Júlia Silva dos Santos (PROGEL/UFRPE-FACEPE)

Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE/PROGEL/PPGTEG)

Introdução

Os povos originários do Brasil tiveram suas culturas massacradas, suas vozes silenciadas e foram vítimas do genocídio, os colonizadores se apossaram de suas terras, invadindo seus lares e impondo suas práticas culturais como superiores, ainda hoje na contemporaneidade os vestígios da colonização estão presentes nas práticas sociais deste país, seja através da forma estereotipada que os povos indígenas são vistos, seja através da tomada de suas terras, prática muito frequente ainda hoje, pois desejam o apagamento da história destes povos para que suas especificidades e seus direitos não sejam reconhecidos.

Neste viés, em busca de uma reparação histórica necessária, a inserção da literatura indígena nos espaços escolares em práticas de letramento literário irá possibilitar uma educação que estimule a criticidade e a reflexão, em que estes povos serão conhecidos e reconhecidos através de suas próprias palavras e suas cosmovisões. Na contemporaneidade, evidencia-se que existe uma vasta literatura indígena ainda pouco explorada na sociedade, de outro lado, existe uma realidade de tímida exploração destas obras em sala de aula, seja por meio de linguagem oral ou escrita. Diante da importância temática dentre os debates atuais acerca da reparação histórica premente, sugerimos a inserção da literatura indígena em práticas de letramento literário no Ensino Médio, considerando a abordagem de uma Educação Literária Aberta e Dialógica, na perspectiva de Silva (2024) e Silva, Pedroza e Silva (2023).

Inserir os discentes no universo da leitura de qualidade é uma tarefa contínua e processual. A obra intitulada *“Meu povo conta”* é uma coletânea de lendas dos povos indígenas de Pernambuco elaborada por professores indígenas do estado, a qual almeja proporcionar o contato dos alunos com uma literatura diferente, além de estimular o gosto pela leitura, promovendo o letramento literário em valorização da cultura indígena. As narrativas literárias merecem ser conhecidas, pois permitem ao leitor se inserir no universo da cultura material e simbólica destes povos.

Ademais, a leitura e a escrita possibilitam ao indivíduo sua inclusão ativamente na sociedade. Portanto, os multiletramentos através de uma literatura multicultural possibilitam o conhecimento de mundo, considerando-se as exigências contemporâneas para que se viva em sociedade plenamente, promovendo a formação de um ser crítico. Durante todo o processo, será enfatizada a importância de dar visibilidade à literatura indígena, posto que é através de muita luta e vencendo barreiras de preconceito que os povos indígenas estão conquistando o seu espaço.

Diante dessa proposta inserir a literatura no contexto educacional deve acontecer através de práticas inovadoras de letramento literário, considerando uma Educação Literária Aberta e

Dialógica (Silva, 2024; Silva, Pedroza e Silva, 2023), contribuindo para uma educação decolonial que busca questionar e discutir as visões e práticas coloniais que estão impregnadas na sociedade através justamente da valorização dos saberes ancestrais dos indígenas.

Ao inserir narrativas indígenas no ambiente escolar através de círculos de leitura como propostos por Cosson (2023), proporcionamos momentos significativos de deleite, reflexão e discussão destas obras, estabelecemos um diálogo sobre as diferentes cosmovisões destes povos e como podem contribuir para ampliar nossas próprias visões de mundo.

Em termos metodológicos, este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, tendo como objetivo geral discutir a literatura indígena à luz da abordagem decolonial, considerando articulações com a Educação Literária Aberta e Dialógica no contexto do Ensino Médio. No campo teórico, a pesquisa é norteadas pelas abordagens de: Amiel, Gonsales e Sebrían (2020), bem como Litto e Mattar (2017) que discutem a Educação Aberta em relação aos Recursos Educacionais Abertos (REA). Também recorremos aos enfoques de Silva (2024); Silva, Pedroza e Silva (2023), sobre a Educação Literária Aberta e Dialógica, e Silva (2005) com foco no ensino de literatura, além de Cosson (2014) que discute o letramento literário. Para embasar as reflexões sobre Literatura Indígena, destacamos os trabalhos de Graúna (2013) e Munduruku (2018).

Educação literária aberta e dialógica

No contexto das inovações tecnológicas, é preciso repensar e atualizar as práticas pedagógicas. No cenário da cultura digital, a educação aberta (EA) torna-se fundamental para a oferta de uma educação que se torne possível para todos. A EA valoriza o acesso à construção e ao compartilhamento de saberes, informações e conhecimentos, de forma democrática e acessível. Conforme Amiel, Gonsales, Sebrían, (2020):

Educação Aberta (EA) é um movimento histórico que busca valorizar a tradição de partilha de ideias entre educadores, algo altamente favorecido e ampliado com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). O movimento abarca uma concepção progressista da educação, que eleva o conhecimento como bem comum da humanidade e busca promover a cultura de cocriação e compartilhamento de saberes (Amiel; Gonsales; Sebrían, 2020, p. 26).

A educação aberta envolve usos de Recursos Educacionais Abertos (REA) para apoiar os processos de ensino e aprendizagem no contexto da cultura digital. Conforme Litto e Mattar (2017), “REA devem ter licenças abertas ou estar em domínio público, permitindo assim que qualquer pessoa possa legalmente e livremente copiá-los, utilizá-los, adaptá-los e re-compartilhá-los” (Litto e Mattar, 2017, p. 21).

A liberdade de encontrar um material acessível e que pode ser copiado para se adaptar a diferentes contextos educacionais, sendo acessível a todas as pessoas, é uma possibilidade que transforma a educação em uma prática democrática. Deve ficar explícito, também, que: “O REA não é necessariamente digital, mas aqueles que estão disponíveis *on-line*, por exemplo, por meio de repositórios, podem também permitir aos usuários remixar os recursos no próprio local” (Litto e Mattar, 2017, p. 31).

Observa-se a partir da inserção das tecnologias digitais que as práticas de leitura passam por mudanças e vão se adaptando às demandas dos leitores. Os gêneros também vão se adaptando

e se inserindo dentro das possibilidades das tecnologias. Neste cenário dinâmico, é preciso colocar em prática uma educação literária que seja aberta e dialógica, como propõem Silva, Pedroza e Silva (2023). Conforme os autores, o conceito de educação literária aberta envolve alguns aspectos, tais como:

- Compreensão da literatura como fenômeno artístico-literário multifacetado, polifônico, dialógico e cronotópico (Bakhtin, 1993).
- Relações dinâmicas entre autores, obras e leitores no campo literário, reconhecendo-se a literatura no processo de intercomunicação e como direito humano (Candido, 1995).
- Articulações entre experiências e práticas inovadoras quanto a letramentos literários e digitais.
- Propõe-se a noção de “letramentos literários digitais” como novo paradigma, unindo-se os campos de linguagem literária e linguagem digital nos processos de apropriações literárias e tecnológicas, considerando-se a integração entre práticas e eventos de letramentos.
- Práticas pedagógicas inovadoras para educação literária, com foco em metodologias ativas, tais como: gamificação, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem entre times, laboratório rotacional, design thinking, e outras.
- Criação de expressões literárias, com foco na autoria criativa e na aprendizagem ativa de estudantes.
- Compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos- REA no campo literário para disseminar a cultura literária no ciberespaço.
- Valorização de gêneros literários emergentes e de expressões da ciberliteratura.
- Integração entre experiências com Educação Literária em espaços escolares e não escolares, propiciando articulações entre educação formal e não formal. (Silva; Pedroza; Silva, 2023, p. 46).

A abordagem defendida pelos autores traz a educação literária como uma ferramenta potente de reflexão e estímulo à criticidade, valorizando a diversidade de produções literárias bem como as múltiplas interpretações e discussões que podem surgir durante as práticas de leitura literária. É preciso valorizar as relações entre autores, obras e leitores, considerando a experiência do leitor e práticas inovadoras de letramento literário propostas para que exista um maior envolvimento e engajamento dos estudantes, principalmente tendo como auxílio as ferramentas tecnológicas.

Letramento literário e ensino de literatura

Na nossa sociedade estamos em contato com diferentes tipos de letramentos, ambos com sua importância, pois são fundamentais em diversos contextos para possibilitar a inserção dos indivíduos na sociedade de acordo com suas demandas e necessidades, “[...] o processo de le-

tramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2014, p. 12). O letramento literário desempenha o papel de estimular trocas significativas, diálogos, discussões em torno do texto e o contexto em que esteve no momento de sua produção e como se encontra no agora, é dominar efetivamente as possibilidades que a leitura e a escrita oferecem, como instrumentos de inclusão, interação plena nas práticas sociais e compreensão das discussões que acontecem à sua volta.

No ambiente escolar, o letramento literário deve ser visto e revisto para evitar equívocos quanto ao ensino da literatura. No Ensino Médio, muitos profissionais de educação acabam focando nos principais períodos da literatura. Como defende Silva (2005):

O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. (Silva, 2005, p. 517).

A leitura literária em sala de aula precisa ser significativa e prazerosa para os discentes e não algo atrelado à obrigatoriedade, sua presença no contexto escolar é indispensável, “A leitura — como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido — ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar” (Silva, 2005, p. 514). É preciso organizar momentos de leitura literária com calma, nos quais os textos sejam vistos na íntegra e os alunos possam relacioná-los com suas compreensões de mundo, interconectando a literatura às experiências dos leitores.

Literatura indígena: resistência na contemporaneidade

A literatura indígena desempenha um papel muito importante em nossa sociedade. Conforme Graúna (2013): “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de vozes silenciadas e exiladas ao longo dos mais de 500 anos de colonização” (Graúna, 2013, p. 15). Além de uma bela expressão artística, é uma forma de dar voz para aqueles que foram silenciados por séculos e buscam através dela reescrever suas histórias com um olhar diferente do colonizador e daqueles que provocaram o genocídio de suas culturas, suas línguas, suas tradições, seus modos de viver em harmonia com a natureza. De acordo com Graúna (2013):

Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (Graúna, 2013, p. 15).

Através da literatura indígena se busca justamente combater estereótipos, preservar a cultura que os povos indígenas em nosso país lutam para manter viva, reforçando suas identidades, promovendo uma valorização e respeito à diversidade rompendo com a visão distorcida que o colonizador criou sobre os povos indígenas, e que durante a história da sociedade brasileira esteve presente e enraizado no cânone literário. A literatura indígena aos poucos está ocupando um espaço em nossa sociedade, são pequenos passos, mas já fazem alguma diferença, é preciso ouvi-los, conhecer suas histórias, através de suas próprias narrativas e perspectivas de vida, para

superar a representação do indígena na literatura que foi construída de maneira errada, justamente por aqueles que os colonizaram.

Ao utilizar a escrita para preservar e guardar o que foi contado por seus antepassados, não significa abandono da tradição oral tão ligada aos povos originários, é uma maneira de resistir e sobreviver na sociedade contemporânea, “é preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva” (Munduruku, 2018, p.83). A oralidade é uma prática ancestral muito importante para os povos originários, através dela conhecimentos são transmitidos dentro das comunidades indígenas, aprende-se muito com os mais velhos através da escuta de suas histórias e seus conselhos, são pessoas muito respeitadas, pois já viveram longos anos e têm sabedoria para orientar quando se precisa de conselhos e orientação espiritual, por exemplo, ouvir os mais velhos faz parte da cultura indígena, estando intimamente ligado a sua existência.

Escrever é estar incluído na sociedade letrada, sendo instrumento potente para expressão cultural, transmissão de conhecimentos e luta por respeito, reconhecimento e igualdade. Quando se escreve uma narrativa indígena, também se contribui para que ela não seja esquecida ao longo do tempo e permaneça viva entre as pessoas. Segundo Munduruku (2018), a escrita é uma técnica que os povos indígenas precisam dominar, é uma forma de resistir e demonstrar competência na sociedade contemporânea, não deixando que a memória dos antepassados se perca. Para os povos indígenas, escrever também é uma forma de reafirmar sua identidade perante a sociedade, é um instrumento de inclusão e espaço de fala. Através da escrita, rompe-se o silêncio que foi imposto a estes povos; é um meio de expressão e reconhecimento de suas perspectivas de vida; a literatura indígena nos põe frente às cosmologias que atribuem sentidos e significados ao viver de maneiras diferentes.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, compreende-se a importância de a literatura indígena ser vivenciada em práticas de letramento literário no Ensino Médio, tendo em vista por exemplo, que ainda hoje o discurso colonial permanece vivo em nossa sociedade e se utiliza de estereótipos para manter os povos indígenas em um lugar de inferioridade, de modo que sair de lá é uma luta constante. Logo, por meio da literatura indígena, os escritores podem lutar pelos seus povos e desconstruir esses estereótipos, pois estes só se mantêm de pé se forem repetidos com frequência, pois ficam impregnados nos discursos das pessoas.

Escrever tornou-se um ato de resistência e uma forma de expressão cultural e de reafirmar suas identidades, pois se antes foram proibidos e obrigados a assumir uma cultura que não lhes pertencia, hoje buscam ter voz e conquistar espaço com as suas próprias narrativas. Através da inserção da literatura indígena em práticas de letramento literário no Ensino Médio contribui-se para a disseminação de uma Educação Literária Aberta e Dialógica (Silva, 2024; Silva, Pedroza e Silva, 2023), em que se busca através dessa perspectiva decolonial desenvolver o ensino da literatura de forma crítica e reflexiva através da inclusão de narrativas muitas vezes marginalizadas em nossa sociedade.

É preciso a inclusão de narrativas indígenas, obras escritas pelos próprios indígenas nas salas de aula brasileiras, para que os estudantes desde cedo comecem a ter contato com “vozes silenciadas” que ecoam histórias de vida que dialogam com o respeito e cuidado com a natureza, incluindo, também, culturas diferentes nas discussões e reflexões em sala de aula que ensinam a valorizar e respeitar a diversidade do país. Estes momentos de apreciação literária e trocas signi-

ficativas de experiências e saberes são espaços que estimulam a prática dialógica, onde docentes e discentes têm espaço e vez para dialogar e construir o conhecimento.

Logo, conclui-se que escrever, na sociedade contemporânea, é um ato de resistência e luta destes povos para que mais nada que lhes pertence seja apagado e que suas vozes também ecoem na sociedade e na literatura, é a busca por respeito e o direito de continuar existindo, possibilitando a todos que assim desejarem, conhecer suas realidades através do olhar de quem vive na pele. É preciso abrir cada vez mais espaço no contexto educacional para a diversidade de narrativas presentes em nossa sociedade, que podem contribuir para a disseminação de uma literatura com cosmovisões diferentes, abrindo espaço para produções que ensinam e compartilham conhecimentos únicos que podem mudar as relações que estabelecemos com aqueles que nos cercam.

Referências

AMIEL, T.; GONSALES, P.; SEBRIAN, D. A Educação Aberta no Brasil: dos recursos à promoção de direitos digitais. In: MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S.; REGINATO, A.; ALBERTI, T. **REA: teoria e prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2013.

LITTO, F.; MATTAR, J. **Educação aberta online: pesquisar, remixar e compartilhar**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: DORRICO, J. (Org.) *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea**. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 30 maio 2025.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO. **Meu povo conta**. 2º ed. Centro de Cultura Luiz Freire Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/meu-povo-conta.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

SILVA, I. M. M. Letramentos literários e Educação Literária Aberta – ELA: desafios para a formação docente na cibercultura. In: SILVA, Ivanda Maria Martins et al. (org.). **Formação docente na área de Letras: interfaces com experiências de ensino, pesquisa e extensão**. Recife: EDUFPE, 2024. p. 261–285.

SILVA, I. M. M. PEDROZA, M. K. L.; SILVA, E. F. Educação literária aberta na cultura digital: potencialidades de recursos educacionais abertos para práticas de letramentos literários. In: **Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino**. 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2023, v. 2, p. 39-52. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92232>. Acesso em: 30 maio 2025.

CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID LETRAS PORTUGUÊS NA UFRPE/UAEADTEC

Danielle Barbosa da Silva (PIBID/Letras-UFRPE/CAPES)

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/Letras-UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec/PROGEL)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec/PROGEL)

Introdução

O presente relato tem o objetivo de apresentar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o período de novembro/2024 a outubro/2025. O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão acerca das contribuições do PIBID para a formação docente inicial, além de apresentar, brevemente, o contexto em que se encontra o ensino de Português no Brasil.

O subprojeto integrado do PIBID do Curso de Licenciatura em Letras-Português EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) é desenvolvido no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE. O subprojeto possui como objetivo geral “contribuir para formação inicial de professores de Língua Portuguesa/Literatura, por meio de intervenções pedagógicas sistematizadas nas escolas-campo, tendo em vista ensino-aprendizagem de práticas de linguagem (nos eixos: oralidade, leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica e letramento literário) em sintonia com a cultura digital” (UFRPE, Subprojeto de Língua Portuguesa- PIBID, 2024).

A partir disso, desde o início do programa, foram realizadas diversas trilhas formativas internas, referentes ao Núcleo de Letras-Português EAD, além das gerais, as quais envolvem todos os subprojetos do PIBID da UFRPE. Essas trilhas buscam promover o diálogo crítico e o estudo continuado para apoiar os fluxos de formação inicial e continuada de professores de acordo com as demandas da Educação Básica. A partir disso, conseguimos alinhar a teoria com a prática em sala de aula nas nossas atuações na escola-campo, pois como afirmam Peixoto, Andrade e Oliveira (2020):

Na formação continuada há uma via de mão dupla, pois o professor adquire mais conhecimento e melhora sua prática, assim como pode propiciar reflexões acerca da sua realidade dentro dos espaços acadêmicos e, a partir da crítica, pode transformar também a teoria acrescentando informações sobre o aspecto pedagógico-didático (Andrade e Oliveira, 2020, p. 97).

Dessa forma, pode ser observado, no PIBID, um espaço em que há essa troca dialógica entre coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas, promovendo reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, o que contribui positivamente para a formação docente inicial. O presente relato docente contempla, também, as intervenções feitas na escola-campo EREM Ginásio Pernambucano.

2. Contextualização da escola campo: breve histórico, projetos e comunidades

A EREM Ginásio Pernambucano (GPA) é a instituição de ensino mais antiga em atividade do Brasil, a qual completou, em setembro de 2025, 200 anos de existência. Por ser, desde a sua criação, um colégio renomado, grandes nomes já passaram pelos corredores e salas do GPA, como por exemplo a escritora Clarice Lispector, o ex-presidente da República Epitácio Pessoa e o economista Celso Furtado.

Figura 1 - Vista frontal da EREM Ginásio Pernambucano Aurora, Recife (PE), 2025



Fonte: de autoria própria (2025).

O Ginásio Pernambucano está localizado às margens do Rio Capibaribe, na rua da Aurora, e devido a isso, é também chamado carinhosamente de “O Gigante Vermelho da Aurora”, graças à sua enorme fachada vermelha (figura 1). A escola é referência no Ensino Médio, sendo a primeira do estado de Pernambuco a implementar o ensino em horário integral, em 2004, tornando-se exemplo para as outras escolas de referência em ensino médio de tempo integral no Estado de Pernambuco, como também serve até os dias atuais de referência para outros estados do Brasil.

Ecologia escolar: avaliação diagnóstica

Infraestrutura da escola

O Ginásio Pernambucano Aurora (GPA) possui 16 salas de aula regulares, as quais são distribuídas no térreo e no primeiro andar, além de duas salas de línguas estrangeiras: Alemão e Espanhol, um laboratório de Química e Física, biblioteca, museu de história natural, teatro, pátio, cantina, salão nobre, estacionamento e quiosque. Assim como a maioria das escolas, há, também, salas reservadas para os professores, coordenação, secretaria, gestão, atendimento educacional e sala de apoio.

Ao observar a estrutura da EREM Ginásio Pernambucano Aurora (GPA), devemos levar em consideração que a sua construção no atual endereço se dá desde 1865 e que passou por uma última revitalização em 2004, portanto, são notórias algumas deteriorações na sua arquitetura.

Projeto político-pedagógico da escola e documentos curriculares norteadores das práticas pedagógicas

O projeto político-pedagógico (PPP) da EREM Ginásio Pernambucano possui uma preocupação de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes da cidadania, muito além da preparação apenas para o mercado de trabalho. O PPP do Ginásio também é desenvolvido com base em uma educação em que há a possibilidade do erro, pois enxerga nele a possibilidade de testar.

Interações na escola: entrevistas com docentes, discentes, bibliotecários

Como parte da pesquisa-ação, foram realizadas entrevistas com o corpo escolar, dentre eles discentes, docentes e bibliotecários. A partir dessas entrevistas, foi possível traçar um certo perfil do corpo discente da turma a qual foi observada durante o período exposto (fevereiro/2025 a outubro/2025). É uma turma do segundo ano do Ensino Médio com 45 alunos matriculados no SIEPE, são jovens com uma faixa etária entre 15 e 16 anos, oriundos de bairros da região metropolitana e subúrbios do Recife. A partir de dados coletados através de um formulário *on-line*, mais de 80% dos alunos demonstraram gostar das aulas de Língua Portuguesa e Literatura e, quando perguntados sobre os seus gêneros favoritos para leitura, os mais citados foram romances e histórias em quadrinhos (HQ). Além disso, a respeito das práticas de leitura e escrita fora da escola, foi possível observar que os alunos leem e escrevem com certa frequência, principalmente em diários. No campo da oralidade, os alunos responderam que conseguem desenvolver essa habilidade na escola através de apresentações de seminários, realização de entrevistas e produção de *podcasts*. Por fim, o maior desafio retratado na disciplina de Língua Portuguesa foi quanto ao uso correto da gramática normativa, sobretudo as normas gramaticais.

Observações e outras práticas realizadas na escola

É importante retratar quais são os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), antes de nos debruçarmos sobre as práticas realizadas até o momento. De acordo com a Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES nº 90 (Brasil, 2024), alguns dos objetivos do PIBID são:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

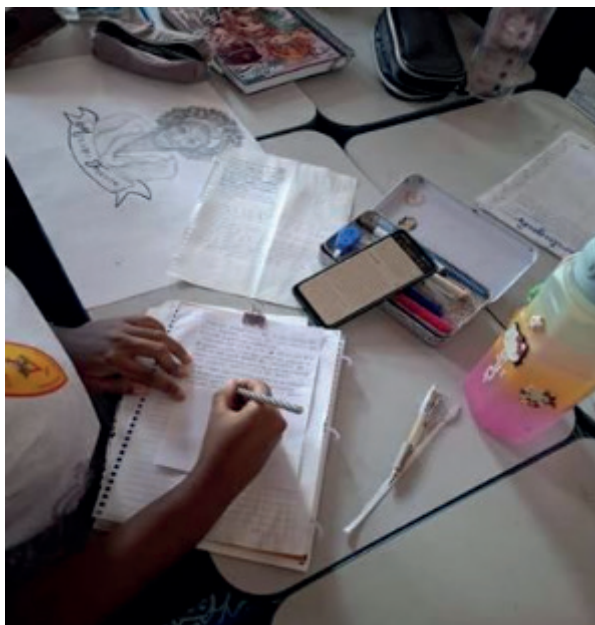
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2024, p. 33).

A partir disso, é possível observar que o PIBID já menciona em seus objetivos, essa contribuição com a formação inicial docente, integrando os saberes entre a educação básica e superior, proporcionando a articulação entre teoria e prática para os alunos dos cursos de licenciatura. Tais fatos nos mostram que “o exercício da atividade docente requer preparo” (Pimenta,

2001, p. 105), pois a relação “[...] teoria e prática são indissociáveis como práxis. A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela” (Pimenta, 2001, p. 93).

São com essas reflexões que debruçamos agora sobre as intervenções pedagógicas realizadas, primeiramente, no que diz respeito às observações de aulas realizadas no primeiro semestre letivo de 2025. Nesse momento, houve muita expectativa e ansiedade: seria o momento de observar as teorias já vistas em formações, na prática, no dia a dia da escola. A princípio, foram realizadas diversas observações de aulas de Língua Portuguesa ministradas pelo professor supervisor. As aulas eram dinâmicas, multimodais e tinham uma boa interação aluno-professor. Em uma das aulas observadas em março de 2025, o professor propôs uma atividade alusiva ao Dia da Mulher, na qual os estudantes foram organizados em grupos e produziram, à mão, um cartaz biográfico sobre alguma mulher importante para a história brasileira. Dentre algumas, tivemos a socióloga e política Marielle Franco, a ativista brasileira Maria da Penha, símbolo da luta contra a violência doméstica, entre outras.

Figura 2 - Alunos produzindo o mural alusivo ao Dia da Mulher, Recife (PE), 2025.



Fonte: de autoria própria (2025).

Ao decorrer do ano, pudemos participar de alguns projetos realizados na escola, dentre eles, o Projeto Fala GPA, no qual cada turma do segundo ano ficou responsável por gravar um *podcast*, com o objetivo de trazer algo dos 200 anos. A partir disso, cada sala ficou com o objetivo de entrevistar pessoas e/ou movimentos importantes para a história da escola: o gestor, a equipe de terceirizados, os vigilantes, professores, o grêmio estudantil. Com esse trabalho, os alunos puderam desenvolver a sua competência linguística no âmbito da oralidade.

A partir dessas observações é possível perceber como se dá o ensino de Língua Portuguesa no Ginásio Pernambucano. Pode-se dizer que é, portanto, perpassado pela concepção de língua como “sistema em uso”, defendida por Antunes (2003), a qual enxerga a língua como um elemento vivo e uma forma de prática social, enxergando a sua dimensão política, histórica e cultural, visando ao desenvolvimento de competências comunicativo-interacionais.

Além dessas vivências, os alunos bolsistas do PIBID também tiveram a oportunidade de desenvolver um Plano de Ação Pedagógica (PAPE), no qual foi realizado um planejamento didático em formato de oficinas e rodas de leitura, a fim de trabalhar algum conteúdo previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), atrelado aos eixos de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica e letramento literário. A partir disso e das observações realizadas na escola, houve uma percepção de que era uma turma que sentia muita dificuldade em produção de texto, atrelou-se a isso a ser uma turma de 2º ano do Ensino Médio, foi idealizada a necessidade de discutir o texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na redação do ENEM.

Tal planejamento teve como objetivos: 1) Identificar as características e a função social do gênero textual dissertativo-argumentativo, reconhecendo sua estrutura essencial (introdução, desenvolvimento, conclusão); 2) Compreender as peculiaridades e as competências avaliadas na redação do ENEM, analisando a matriz de habilidades da grade de correção para direcionar o próprio processo de produção textual; 3) Desenvolver a habilidade de formular uma tese clara e consistente, e selecionar argumentos pertinentes, como base para a construção de um texto dissertativo-argumentativo coeso e coerente. Para suprir tais objetivos, foi idealizada, em formato de oficina pedagógica, com carga horária de 5h/aula de cinquenta minutos cada. A metodologia tem como base o ensino híbrido, com o uso do aplicativo Google *Classroom* para o envio de fichas em momentos anteriores à aula, além de slides produzidos pelo Canva para os momentos presenciais das aulas, em vista de ver a aula como um momento de diálogo, troca e tiração de dúvidas.

Considerações Finais

Diante deste relato, é possível afirmar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribui significativamente no processo de formação inicial de professores, especialmente por fazer os licenciandos bolsistas vivenciarem o processo da docência antes do ingresso efetivo na carreira. Por meio do PIBID, é possível ter uma atuação direta com o cotidiano escolar (professores, alunos, funcionários da escola), ficando os licenciandos mais próximos dessa realidade, começando a entender - e aprender - o que é “ser professor”.

É através do PIBID que há, muitas vezes, o primeiro contato com a sala de aula, sobretudo, no contexto do ensino público, algo que nos transforma enquanto docente. Há uma contribuição, também, no diálogo entre teoria e prática, assim como afirma Pimenta (2001), que a partir dessa troca, é possível enxergar um meio de se alcançar a práxis pedagógica. Com esses diálogos, os estudantes bolsistas também conseguem obter um aprofundamento de conteúdos, que vão além da grade curricular do curso de licenciatura, conforme defende Teixeira (2011), e, por fim, isso tudo faz com que esses licenciandos obtenham a sua própria percepção enquanto professor-pesquisador, “que se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”, tal como Freire (1996) nos mostra.

Portanto, a partir desse relato, espera-se que tenha levantado a reflexão sobre o quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contribui para o processo de formação docente inicial, sobretudo por promover um espaço de diálogo, pensamento crítico e reflexivo, além de estreitar as parcerias entre escola e universidade básica.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAPES. Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato=-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic-14542&anchor=>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Ginásio Pernambucano caminha para bicentenário como referência no estado**. Recife: Diário de Pernambuco, 10 mar. 2025. Disponível em: <https://www.diariode-pernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2025/03/ginasio-pernambucano-caminha-para-bicentenario-como-referencia-em-pe.html> . Acesso em: 22 ago. 2025.

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

PEIXOTO et al. **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. 1.ed. Curitiba, PR. Bagai, 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, C. J. S. **O PIBID e suas contribuições para a formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

UFRPE. Subprojeto integrado do PIBID do Curso de Licenciatura em Letras-Português EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2024.

CAPÍTULO 6 - MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA SOBRE ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR

Esther Suellen Borges da Silva (UAEADTec/UFRPE)

Julia Larré (UAEADTec/UFRPE)

Introdução

Este trabalho se debruça sobre os estudos da linguagem e da ação humana. A linguagem é parte da natureza humana, e a manifestação de oposição é um componente central do ato de argumentar. Nessa perspectiva, a argumentação é uma característica intrínseca da linguagem e está presente nas situações cotidianas, nas interlocuções entre os pares através do diálogo. Ao considerar a argumentação como uma forma colaborativa³ o ambiente escolar desponta como o local ideal para o desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes.

O diálogo está relacionado ao processo de como agir no mundo. E, saber argumentar implica em potencializar a participação democrática em sociedade, sabendo lidar com as diferenças. É nesta perspectiva, que Liberali (2018) define a argumentação escolar como uma “[...] produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade[...].” (Liberali, 2018, p. 108). Desta forma, a argumentação escolar apresenta-se como uma produção de possibilidades de apresentar ideias e justificar pontos de vista, exercitar a escuta ativa.

Os estudos na área das ciências humanas necessitam de uma sistematização e análise crítica para identificar abordagens teórico-metodológicas e resultados. Considerando esta necessidade de organização da pesquisa, a aplicação de um Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL), como uma forma de pesquisa baseada em evidências, contribui de diversas maneiras para a confiabilidade dos estudos. Primeiramente, o mapeamento sistemático de literatura, preenche lacunas na compreensão do tema. Além disso, organiza e elenca os resultados das buscas, e ainda contribui para a segurança do pesquisador evitando o distanciamento dos objetivos da investigação.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as principais abordagens teóricas, metodológicas e os resultados de estudos sobre argumentação no contexto escolar no Brasil, entre 2019 e 2024. Para isso, utilizou-se o Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), com base na adaptação do modelo de Petersen et al. (2008), aplicado a teses e dissertações disponíveis no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴. A busca bibliográfica, de natureza quanti-qualitativa, foi realizada por meio de strings³ relacionadas à argumentação escolar, com critérios definidos de inclusão e exclusão. A fundamentação teórica apoia-se em Larré (2010, 2014), que destaca a relevância do desenvolvimento da linguagem argumentativa e do pensamento crítico-reflexivo entre os estudantes.

3 Produção colaborativa - Elaboração de saberes que são compartilhados com a comunidade e que produzem novos conhecimentos e melhoram a qualidade de vida da sociedade.

4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Foi lançada no final do ano de 2002 e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (Ibict). <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Referencial teórico

A argumentação quando trabalhada em situações escolares, apresenta muitos ganhos para a educação tendo em vista que, estimula os alunos a analisar, avaliar e sintetizar informações de maneira crítica, de forma colaborativa, e o envolvimento em debates, atribuindo o papel ativo e participativo aos estudantes. Trata-se de uma co-construção do conhecimento. Diferente do que encontramos na argumentação dialética, na qual um participante do debate precisa perder para que o outro ganhe, a argumentação escolar que tratamos aqui é a “ganha-ganha”. Nesta abordagem dialógica, os dois lados vencem, pois os saberes são compartilhados com a comunidade escolar e produzem novos conhecimentos melhorando a qualidade de vida da comunidade, ou seja, neste modelo argumentativo encontramos a soma dos saberes. Esta argumentação para somar modifica a maneira de pensar e agir no mundo.

Segundo Liberali (2018), existem três tipos de movimentos argumentativos: 1- Argumentação como debate, em que lados opostos tentam evidenciar os erros um do outro; 2- Argumentação como discussão, na qual diferentes pontos de vista contribuem para a construção de noções abstratas e verdades coletivas e 3- Argumentação como diálogo, onde múltiplas perspectivas colaboram para uma compreensão compartilhada. É este último tipo — a argumentação como diálogo — que, segundo a autora, deve ser promovido no contexto escolar. Trata-se de uma “produção criativa, de novas possibilidades, por meio da compreensão de diversos pontos de vista, da exploração de significados e de ideologias, a fim de reorientar as ações éticas, sentimentos e práticas.” (Liberali, 2018, p. 14).

Quanto a participação do educador que se propõe a trabalhar com a argumentação escolar de forma dialógica, Larré (2014, p. 31) afirma que é imprescindível que o docente busque em sua prática “[...] ativar a ligação entre conhecimentos das vivências escolares com os conhecimentos de fora da escola.” Logo para a pesquisadora, a argumentação é capaz de fazer esta ligação escola-sociedade, pois “[...] é possível perceber que é também argumentando para resolver conflitos de ideias que os alunos realizam reflexões críticas sobre as atividades promovidas em sala de aula.” (Larré, 2014, p. 31). E, quando estes estudantes refletem criticamente, eles desenvolvem novos conhecimentos sobre o que é vivenciado em sala de aula adquirindo mobilidade sócio-cognitiva para se posicionarem como pessoas cidadãs.

Metodologia

Utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica⁵ quanti-qualitativa, com base em documentos científicos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referentes aos últimos cinco anos (2019 a 2024). Para esta investigação, foi adotado como metodologia de pesquisa um Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL) (Petersen et al, 2008). O levantamento dos documentos científicos disponibilizados no repositório da BDTD foi realizado através de *strings* de busca relacionados à argumentação no contexto escolar e utilizando critérios de inclusão e exclusão de resultados. Esses métodos e técnicas permitiram conduzir uma revisão abrangente da literatura sobre o tema, garantindo rigor e organização na análise dos dados. O processo foi desenvolvido nas seguintes etapas: A. Definição dos termos de buscas com base nos objetivos da pesquisa; B. Determinação dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos; C. Seleção dos estudos através de análise de títulos e resumos e D. Refinamento dos documentos

⁵ Segundo Liberali e Liberali (2011), consiste em esclarecer um assunto com base em teorias documentadas, visando resolver a questão-problema ou obter mais conhecimento sobre o tema.

científicos que é o MSL.

A seleção dos termos de busca baseou-se em palavras-chave relacionadas à argumentação no contexto escolar. Para realizar uma busca avançada no site da BDTD, os termos foram combinados em trios, incluindo variações e sinônimos, com o objetivo de ampliar ao máximo os resultados da plataforma. Os conjuntos utilizados foram: **1-** argumentação escolar / material didático / letras; **2-** argumentação escolar / material didático / língua portuguesa; **3-** argumentação escolar / material didático / língua materna; **4-** argumentação escolar / material didático / português; **5-** argumentação escolar / ensino / letras. Estes Strings⁶ podem ser palavras-chaves, frases ou perguntas que estão relacionadas ao tema da pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão dos resultados foram: 1- Critérios de Inclusão - **A.** Documentos publicados entre 2019 e 2024; **B.** Textos redigidos em língua portuguesa; **C.** Produções voltadas ao ensino de língua portuguesa; **D.** Estudos focados na educação básica; **E.** Pesquisas que propõem ações de transformação por meio da linguagem oral ou escrita. 2- Critérios de Exclusão - **A.** Documentos anteriores a 2019; **B.** Trabalhos duplicados; **C.** Pesquisas exclusivamente teóricas; **D.** Produções fora da área de linguagem; **E.** Textos em línguas estrangeiras.

Resultados e discussão

Após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão, os estudos designados foram inicialmente avaliados com base em seus títulos e resumos, e selecionados apenas aqueles que atenderam aos objetivos da pesquisa, garantindo a pertinência e qualidade dos materiais analisados. O quadro 01 abaixo apresenta os resultados obtidos após a etapa do refinamento dos documentos.

Quadro 01: Esquema dos resultados encontrados no Mapeamento Sistemático de Literatura sobre Argumentação Escolar realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (2019 - 2024).

Mapeamento Sistemático de Literatura sobre Argumentação Escolar – BDTD (2019–2024)			
Strings de busca	Links	Quantidade de documentos encontrados	Quantidade de documentos após o refinamento
ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR / MATERIAL DIDÁTICO / LETRAS	https://encurtador.com.br/eNUm0	3 Teses e 13 Dissertações	1 Tese e 1 Dissertação
ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR / MATERIAL DIDÁTICO / LÍNGUA PORTUGUESA	https://encurtador.com.br/mO3HC	2 Teses e 12 Dissertações	1 Tese e 4 Dissertações

⁶ Strings de Busca – Termos que designam caracteres linguísticos lançados pelo usuário em um mecanismo de busca dentro de uma plataforma on-line.

ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR / MATERIAL DIDÁTICO / LÍNGUA MATERNA	https://encurtador.com.br/N0I-jM	1 Dissertação	1 Dissertação que já foi contabilizada
ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR / MATERIAL DIDÁTICO / PORTUGUÊS	https://encurtador.com.br/R54C	9 Dissertações	Obtivemos repetições de documentos já indicados nos levantamentos anteriores, o que não gerou resultados para esta pesquisa.
ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR / ENSINO / LETRAS	https://l1nq.com/qdB80	19 Teses e 107 Dissertações	3 Teses e 20 Dissertações

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Após a análise e o refinamento dos dados coletados no repositório da BDTD, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: Quais são as principais abordagens teóricas e metodológicas utilizadas para estudar a argumentação no contexto escolar nas teses e dissertações investigadas? A resposta a essa questão resultou em um mapeamento organizado em três grandes grupos: A, B e C. O grupo “A” concentrou o maior número de trabalhos, com foco na argumentação sob a perspectiva da linguística textual, especialmente no uso de diferentes gêneros textuais, já o grupo “B” reuniu pesquisas voltadas à produção argumentativa em gêneros digitais e o grupo “C”, por sua vez, abrangeu estudos que investigam a presença da argumentação em livros didáticos.

Grupo “A”: Pesquisas voltadas à linguística textual através da metodologia de gêneros textuais.

Neste grupo de resultados, as principais abordagens teóricas são fundamentadas na análise textual e na Análise Crítica do Discurso (ACD) na linha de Fairclough⁷, que estuda as interações sociais a partir da análise do texto, entendendo o discurso como parte da prática cultural de uma sociedade, incluindo aspectos linguísticos, gramaticais e socioculturais. Além disso, os pesquisadores se apoiam na Linguística Sistemico-Funcional⁸ de Halliday e Matthiessen⁹, que abordam os gêneros textuais como atividades sociais e interativas, e em Bakhtin¹⁰, que define os gêneros do discurso como enunciados inseridos em contextos enunciativo-discursivos, bem como nos apontamentos de Marcuschi¹¹ sobre a escrita dos gêneros textuais como práticas socio-históricas e coletivas que organizam as atividades cotidianas. Metodologicamente, predominam os gêneros textuais escritos, como tirinhas, gêneros jornalísticos, artigos de opinião, propagandas, anúncios publicitários, cartas ao leitor, crônicas argumentativas, resenhas críticas e abaixo-assinados, escolhidos por possibilitarem aos alunos o uso dos recursos da língua para analisar criticamente a

7 Norman Fairclough é um linguista Britânico, considerado o pioneiro da Análise do Discurso que se convencionou especificar como Crítica (ADC).

8 Linguística Sistemico-funcional - LSF é uma teoria da linguística que aborda a descrição científica da linguagem com o objetivo de compreender como esta se instaura na vida social.

9 Halliday e Matthiessen são pesquisadores representantes da LSF que estudam a linguagem como uma atividade social e propõem um enfoque na concentração da atenção nos usuários e nos usos da língua.

10 Mikhail Bakhtin foi um pensador e filósofo que produziu vários livros a respeito dos gêneros de discurso. É considerado um dos líderes do grupo de intelectuais Russos - “Círculo de Bakhtin”.

11 Luiz Antônio Marcuschi foi um grande linguista e professor brasileiro. Seus trabalhos mais famosos estão voltados para a linguística textual e gêneros textuais.

realidade, posicionar-se diante dos fatos e tomar decisões. Esses trabalhos indicam que a prática de produção textual, considerando a perspectiva sociointeracionista da linguagem, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas do texto argumentativo na escola básica.

Grupo B: pesquisas que utilizam os gêneros digitais

Para este grupo, o advento da tecnologia oferece ao professor uma ferramenta pedagogicamente rica para abordar movimentos argumentativos, já que o meio digital possibilita uma rede diversificada de atividades e gêneros discursivos que viabilizam a argumentação como prática social voltada para mudanças sociais. Essas pesquisas fundamentam-se nos conceitos de tecnogêneros e de comentário de Paveau, que introduziu os termos “tecnodiscurso” e “discursividade digital”, destacando como as ferramentas e plataformas digitais moldam a comunicação, analisando o discurso online sob uma perspectiva cognitiva e sócio-discursiva e explorando a relação entre cognição humana e mediação digital. Além disso, esse grupo relaciona as teorias dos gêneros discursivos com os gêneros nativos digitais, retomando a posição de Rojo¹² sobre multiletramentos e práticas de leitura e escrita no mundo digital, e desenvolve o conceito de letramentos digitais e práticas sociais, demonstrando como as novas tecnologias transformam a produção e circulação do conhecimento. Esses trabalhos investigam como as tecnologias digitais influenciam a educação, a linguagem e a construção de significados. Metodologicamente, utilizam gêneros digitais, como comentários de postagens, comentários online, *podcasts* e *quizzes* sobre argumentação.

Grupo C: Pesquisas relacionadas a investigações de materiais didáticos

Os documentos analisados neste grupo baseiam-se principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define a argumentação como habilidade essencial a ser desenvolvida de forma transversal, especialmente nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas, valorizando o pensamento crítico, a formulação de pontos de vista e a análise de discursos. Além da BNCC, destaca-se o Guia do PNLD, documento oficial que orienta a escolha de livros didáticos pelas escolas públicas, reunindo resenhas, orientações e informações sobre o sistema de escolha. Também foram encontradas teses e dissertações fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visam garantir a qualidade da educação, respeitando as especificidades culturais e regionais, e enfatizam a argumentação como competência fundamental para o pensamento crítico e a participação social. Assim, os pesquisadores que analisam livros didáticos ancoram-se nesses documentos oficiais, que reforçam a argumentação como ferramenta para a autonomia intelectual e a formação cidadã. BNCC e PCNs consolidam a presença da argumentação no currículo, incentivando práticas pedagógicas voltadas ao pensamento crítico. As metodologias adotadas são, em sua maioria, análises críticas e bibliográficas de livros didáticos distribuídos pelo governo, com foco em avaliar sua conformidade com os documentos oficiais.

Considerações finais

Os resultados deste trabalho revelam uma preocupação dos pesquisadores com o ensino da

12 Vera Rojo - é uma pesquisadora conhecida por seus estudos sobre letramento digital, multiletramentos e práticas discursivas em ambientes digitais.

argumentação por meio de diversos gêneros textuais, como tirinha, artigo de opinião, propaganda, resenha crítica, entre outros, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental Anos Finais.

Observa-se um predomínio de abordagens que tratam a argumentação como debate ou discussão, com o objetivo de convencer o interlocutor, evidenciando um modelo argumentativo voltado à persuasão. Também foi identificado o uso de gêneros digitais — como comentários online, podcasts e quizzes —, o que reforça o papel da tecnologia como ferramenta pedagógica. No entanto, muitas dessas propostas concentram-se na avaliação textual dos estudantes, priorizando o uso correto de termos linguísticos, em detrimento de uma abordagem mais ampla da argumentação como prática discursiva.

Além disso, cresce o número de pesquisas que investigam a presença da argumentação em materiais didáticos, indicando a necessidade de estudos mais sistematizados. A Linguística Aplicada, com sua perspectiva crítica e compromisso social, oferece ferramentas para compreender a linguagem como construção de realidades e para refletir sobre o papel do sujeito na sociedade. Com sensibilidade filosófica e compromisso social, a Linguística Aplicada oferece ferramentas para enxergar além do óbvio, desvelar os gestos da linguagem e, com eles, repensar o próprio lugar do sujeito no mundo. Portanto, fazem-se necessárias investigações para uma compreensão abrangente de como os estudiosos têm pensado sobre a argumentação no contexto escolar do Brasil.

Referências

BRASIL, **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em 04 de nov. 2024.

LARRÉ, J. Câmera na mão! Argumentação e atividade social “Elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13316/1/TESE%20Julia%20Maria%20Raposo%20Larr%c3%a9.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LIBERALI, F & LIBERALI A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. In: Interfaic. Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus. v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. p-17-31.

LIBERALI, F. C. Argumentação em contexto escolar. 2ª Edição. São Paulo: Pontes, 2018.

CAPÍTULO 7 - A LEITURA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E POTENCIALIDADE DA BIBLIOTECA

Gabriel Rodrigues de Moraes (UFRPE)

Joanna Laryssa de Aquino Barbosa (UFRPE)

Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE)

Rosana Meira Lima de Souza (UFRPE)

Resumo

Este artigo reflete sobre observações realizadas na escola-campo Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), na cidade do Recife, onde são vivenciadas práticas de iniciação à docência atreladas ao curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo compõe experiências marcadas por reflexões acerca do ensino como parte constituinte da formação docente, proporcionando atrelar a teoria à prática. O objetivo geral é analisar a experiência leitora dos discentes do CODAI e entender como a biblioteca escolar contribui para essa formação. À luz da abordagem dialética, adotamos as contribuições teóricas de Paulo Freire (2017), Irandé Antunes (2009), Bernadete Campello (2008) e Rildo Cosson (2011); e as entrevistas semiestruturadas realizadas no programa. Os relatos revelaram obstáculos presentes na realidade educacional da escola pública no que se refere ao hábito de leitura e às estratégias utilizadas para superá-los.

Palavras-chave: Leitura; Biblioteca; PIBID; Português.

Introdução

Com o intuito de formar professores desde o início da graduação, o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) surge para somar ações educativas que ampliam o conhecimento teórico da Universidade. Tendo em vista os entraves vivenciados no chão da escola, a iniciação docente coloca-nos em situações que nos encorajam a intervir diante das dificuldades estruturais e pedagógicas, transformando-as em oportunidades de aprendizagem ao trilhar a carreira como professores e permitindo que o conhecimento acadêmico dialogue com as necessidades concretas da escola pública. É nesta articulação que reconhecemos a possibilidade de aplicação do saber que a teoria nos propõe. Saber este que nos orienta aprender a ensinar (Schön, 1996).

O exercício da profissão torna-se um espaço privilegiado para a constituição da identidade docente, marcada pela interação com os aprendizes e compreensão sobre o fato de que aprender a ser professor também é um processo de ensino que, mesmo em sua fase inicial, se revela como um campo de constante busca, no qual o futuro professor experimenta, erra, reflete e ressignifica suas práticas em busca de um viés educacional consciente de seu papel transformador. Esse percurso contribui para a constituição de uma identidade profissional marcada pela autorreflexão e pela responsabilidade social que ensinar carrega.

Arelado a esse pensamento, como futuros profissionais proficientes em Língua Portuguesa, reconhecemos a indispensável responsabilidade na formação de leitores. Essa tarefa implica o ensino da leitura como a criação de um hábito leitor que promove o pensamento crítico e a capacidade de construir sentido a partir de diferentes textos e contextos. O professor em formação, ao atuar no espaço escolar, deve mediar experiências que aproximem os estudantes da literatura, da produção textual e de práticas leitoras que contribuam para o desenvolvimento dos educandos (Cosson, 2011).

A realização deste estudo de caso pautou-se nos objetivos de examinar a função da biblioteca no desenvolvimento de leitores reflexivos ainda no Ensino Básico; analisar de que modo a interação dos estudantes com a biblioteca escolar se converte em ação de libertação do sujeito; e identificar os desafios enfrentados pelos responsáveis pela biblioteca para incorporar esse local ao cotidiano pedagógico.

Sob essa ótica, a biblioteca assume seu papel na consolidação de uma cultura leitora. Mais do que uma antítese construída pela visão superficial que a limita entre um simples depósito de livros ou estética intelectual, a biblioteca se estabelece como um ambiente de cultivo do saber e de acesso democrático ao conhecimento, onde o estudante encontra condições de experimentar a leitura em dimensões literárias e científicas, que ao aproximar o leitor de diferentes gêneros textuais, amplia o horizonte cultural e fomenta a autonomia pesquisadora. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da biblioteca escolar na formação de leitores críticos e autônomos, tomando como ponto de partida as experiências e observações desenvolvidas no âmbito da iniciação à docência.

Métodos

Para a construção desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, levando em consideração as observações e entrevistas realizadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI/UFRPE), bem como a análise de registros, atividades e respostas aos relatos dos estudantes. As observações totalizaram aproximadamente 128 horas/aula, distribuídas ao longo do período de imersão no ambiente escolar. Foram entrevistadas, por registro escrito, a professora de Língua Portuguesa das turmas de 1º e 2º anos e a bibliotecária da instituição, com o intuito de compreender tanto as práticas pedagógicas em sala de aula quanto às dinâmicas de incentivo à leitura no espaço da biblioteca.

Teoricamente, fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire (2017), acerca da importância da leitura; de Bernadete Campello (2008), sobre a competência informacional na educação; de Maria Eugênia Albino Andrade (2008), no que diz respeito à importância da biblioteca no contexto pedagógico; e de Paulo da Terra Caldeira (2008), sobre o espaço físico da biblioteca.

Discussão

O ato de ler está ligado a como o indivíduo usa das suas habilidades de decodificação do código para atribuir-lhe um sentido, que é construído empiricamente ao decorrer das suas vivências. Essa tese está baseada na teoria de Paulo Freire (2017) presente na obra *A importância do ato de ler*, onde o teórico cria um diálogo crítico entre as suas experiências em São Tomé e Príncipe na alfabetização de adultos; as pertinentes discussões acerca do ato de leitura; e da importante presença da biblioteca popular acessível. Nesse contexto, Freire se mostra como um

contribuinte de grande valor às teorias da Educação, revelando-se como um teórico consistente no que diz respeito à importância da leitura na formação crítica do sujeito.

Contudo, é necessário entender o ponto de vista freiriano a respeito da leitura para que se possa pensar nessa ação para além da decodificação do signo linguístico, entendê-la como um movimento de criticidade e expansão da visão de mundo do leitor. De acordo com o teórico: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2017, p. 17). Assim, é imprescindível a noção de que o ponto de partida de qualquer texto escrito é a leitura da realidade que se vive, do contexto que se está inserido. Nessa ótica, encara-se o sentido do texto lido não como universal, mas individual, que corresponde às formas de ver o mundo de cada um. No entanto, é certo afirmar que a leitura tem a capacidade de estabelecer a continuidade da percepção da realidade, pois, a partir do contato com o livro, o sujeito instiga a criticidade, que também será usada na sua vida cotidiana. Como ressaltado por Freire, portanto, o aprendizado decorrente do ato de ler é responsável por reescrever o mundo, entender de outras formas o que se passa na realidade vivida.

Entretanto, para que haja esse efeito reconstrutor da leitura no mundo, é necessário que haja a mediação de um profissional engajado nas práticas transformadoras: o estudante necessita da mediação adequada tanto na escolha do texto quanto na construção do sentido. Essa afirmação ganha suporte, também, no pensamento de Freire, que, ao tratar da alfabetização e da leitura, constata a importância de haver uma escolha lexical voltada ao universo dos discentes, uma linguagem acessível e popular: “Deveriam vir carregadas da significação de sua [dos alunos] experiência existencial e não da experiência do educador” (Freire, 2017, p. 26). Dessa forma, a real importância da mediação adequada na leitura crítica ultrapassa o papel pedagógico de construção do conhecimento, é necessário planejar um momento democrático, respeitando a linguagem, os costumes e os anseios do grupo de educandos o qual se está trabalhando.

As considerações sobre a relação do texto com o(s) contexto(s) é aprofundada por Irandé Antunes (2009), em sua obra *Língua, texto e ensino*, cuja principal finalidade é repensar as formas de lidar com as práticas linguísticas e textuais na sala de aula. A teórica, assim como Freire, considera que a língua está relacionada à cultura e à identidade de um grupo, estabelecendo um paralelo indissociável entre esses elementos ao afirmar que “O povo tem uma *identidade*, que resulta dos traços manifestados em sua *cultura*, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da *linguagem verbal*. Dessa forma, não há jeito de se debruçar sobre cada um desses itens sem visualizar os outros três e os elos que os unem” (Antunes, 2009, p. 19, *grifos do autor*). Assim, o trabalho com a palavra precisa considerar o contexto de leitura; o mero exercício superficial de decodificação do código não alcança trabalhar a língua em sua devida complexidade, e, nestes casos, tampouco pode haver a leitura verdadeiramente crítica.

É fundamental ressaltar, ainda, que o trabalho com a leitura não deve ser um papel exclusivo da escola, pois outras instituições sociais também devem colaborar com o desenvolvimento leitor de estudantes. Dentre essas instituições, encontra-se a biblioteca escolar, que, apesar de parecer alheia à rotina pedagógica da instituição, está contida e necessita da cooperação dos docentes e da gestão, pensando na criação de projetos de leitura planejados para fomentar essa prática na rotina dos discentes. Conforme tratado por Bernadete Santos Campello *et al.*, no livro *A biblioteca escolar*: “A biblioteca escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação. [...] A escola [...] tem de promover oportunidades

de aprendizagem que deem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira” (Campello, 2008, p. 11). Assim, uma proposta que vise a integração da biblioteca na formação leitora da escola é produtiva para alcançar a maior eficácia na habilidade de leitura dos discentes: os programas da biblioteca podem se mostrar como fundamentais para pensar em uma educação transformadora através da leitura.

Pensar na positiva influência dos projetos escolares que integram a biblioteca e a comunidade docente não se trata de um pressuposto: há dados que comprovam a eficácia da biblioteca na formação escolar de jovens. De acordo com Maria Eugênia Albino Andrade, através de uma pesquisa realizada pela Universidade de Denver, nos EUA, “estudantes de escolas que mantêm bons programas de bibliotecas aprendem mais e obtêm melhores resultados em testes padronizados do que alunos de escolas com bibliotecas deficientes” (Andrade, 2008, p. 13). Além disso, também são trazidos dados do estado do Alaska, da Pennsylvania e do Colorado, onde foi constatado que

alunos que obtiveram melhores resultados eram oriundos de escolas cujas bibliotecas contavam com bibliotecário em horário integral (35 a 40 horas por semana), equipe que desenvolvia programa de ensino de uso da biblioteca e de outras fontes de informação, planejava atividades em conjunto com o corpo docente e fornecia treinamento para professores (Andrade, 2008, p. 14).

Nesse sentido, as pesquisas realizadas nos Estados Unidos são necessárias para pensar na necessidade de mobilização da biblioteca no contexto educativo das escolas brasileiras. Em um contexto crítico, onde a biblioteca e a leitura não são focalizadas como deveriam (Andrade, 2008, p. 14), é imprescindível pensar na integração de um ambiente de leitura sério, bem organizado e integrado à escola para que haja o maior interesse e desenvolvimento dos discentes no que se refere à produção leitora.

Portanto, as teorias apresentadas exigem repensar as visões e os entendimentos acerca da língua e da leitura crítica, considerando a biblioteca escolar como um lugar ideal para o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Dessa maneira, integrar uma comunidade docente preparada com os projetos criados pelos responsáveis pela biblioteca transforma-se em uma ação produtiva para reverter a situação de desapego para com a biblioteca no Brasil, revelando que a leitura, quando realizada de forma crítica e associada ao contexto vivido pelos alunos, mostra-se como uma atividade libertadora, capaz de expandir a leitura de mundo dos discentes, transformando-lhes a forma imposta de ver e entender o mundo.

Resultados

Os resultados presentes neste artigo foram organizados de acordo com os objetivos da pesquisa, buscando evidenciar as principais mudanças, percepções e desafios observados ao longo da intervenção. A análise contemplou os registros das atividades, as respostas aos relatos dos estudantes, e entrevistas com docentes do CODAI, que nos forneceram subsídios valiosos para compreender a importância da leitura no contexto escolar. A partir dessas fontes, foi possível inferir transformações no engajamento dos estudantes, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Os relatos também possibilitaram analisar de forma crítica os fatores que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento das atividades, contribuindo para uma visão mais ampla sobre os processos formativos e os desafios enfrentados na escola, além do papel imprescindível da biblioteca neste processo. Em entrevista com a responsável pela biblioteca da instituição, foi coletada a seguinte informação:

Eu vi muitos meninos abrir a porta e me perguntar: ‘Posso entrar?’ E todo esse trabalho eu tive que fazer sempre dizendo: ‘Não só pode entrar, como deve invadir isto aqui. Este espaço é seu’. Então, para mim, é muito, muito, muito difícil vê-los tão longe da biblioteca. ‘Ah, mas eles têm a Biblioteca Setorial, eles têm a Biblioteca Central lá [na UFRPE], eles estão bem servidos’. O universo lá é outro. Eles não estão prontos para aquele ambiente (Relato de Experiência *Imersão*, Gabriel Morais, recorte da fala da bibliotecária, p.11).

Em primeira instância, buscou-se analisar a vivência leitora dos discentes da instituição. O processo gradativo da ecologia nos formou como professores reflexivos não só sobre a prática, mas, também, sobre como agir de forma compreensiva diante dos alunos:

Foi neste momento que levei alguns livros comigo para entender a relação literária que os estudantes possuíam. A partir dessa estratégia, aos poucos, os alunos me questionavam sobre os livros: o que se tratava, sobre o autor(a), o porquê daquela leitura. Para a minha surpresa, apenas os alunos(as) do primeiro ano me interrogaram sobre a origem daqueles livros. Dentre minhas escolhas, selecionei a sublime obra da escritora Clarice Lispector, que tem por título: *A Paixão Segundo G. H.*, publicado em 1964. [...] o simples gesto de deixar livros visíveis já despertava um tipo de curiosidade silenciosa [...] ao entender esse movimento, comecei a pensar que o primeiro passo para formar leitores talvez não fosse a imposição de textos, mas a criação de um ambiente propício à descoberta espontânea (Relato de Experiência *Imersão*, Joanna Barbosa, p.15).

Esse aspecto ilustrado pela situação observada sugere que a etapa inicial revela um potencial em gestos aparentemente singelos na promoção da leitura, demonstrando que o interesse literário pode emergir de maneira orgânica quando o ambiente escolar se constitui como espaço de interlocução entre sujeito e obra. A curiosidade despertada nos alunos, sobretudo entre os ingressantes, evidencia a existência de um terreno sensível, ávido por estímulos que ultrapassem práticas meramente prescritivas. Nesse sentido, o simples ato de tornar os livros visíveis instaurou uma espécie de convite silencioso, capaz de mobilizar olhares atentos e suscitar diálogos espontâneos. Tal constatação conduziu-nos a refletir sobre a mediação leitora não apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma tessitura de experiências partilhadas, em que a literatura se apresenta como convite à descoberta e não como imposição curricular.

Nesse processo, a figura do professor e o papel do bibliotecário, emergem como mediadores sensíveis e leitores exemplares, cuja presença – materializada tanto na escolha das obras quanto na atitude de partilha – instaura um vínculo simbólico entre os estudantes e o universo literário. Assim, mais do que disponibilizar livros, tratou-se de instaurar uma atmosfera propícia ao encontro entre texto e leitor, capaz de despertar afetos, provocar inquietações e inaugurar percursos de leitura singulares. Constatou-se, para nós mesmos, o resultado do potencial existente em nossa atuação.

Outrossim, a investigação destinou-se à maneira como os professores de Língua Portuguesa incorporavam atividades de leitura durante as aulas.

[...] a professora buscou atrelar a obra de Carolina ao conteúdo curricular previsto em seu planejamento como recurso central durante algumas aulas. A partir da leitura de pequenos trechos a cada encontro, os estudantes expuseram suas perspectivas de interpretação sobre a desigualdade social, linguagem coloquial e resistência, observando como o texto confere voz e visibilidade às trajetórias (Relato de Experiência *Imersão*, Joanna Barbosa, p.16).

Nesse contexto, a docente buscou articular a obra de Carolina Maria de Jesus ao conteúdo

curricular, utilizando-a como recurso central em algumas aulas. A partir da leitura de pequenos trechos a cada encontro, os estudantes expuseram suas perspectivas interpretativas sobre temas como desigualdade social, linguagem coloquial e resistência, observando de que modo o texto confere voz e visibilidade às trajetórias marginalizadas (Relato de Experiência Imersão, Joanna Barbosa, p. 16). Tal como descrito no Relato, a regência que reconhece o potencial formativo evidencia a leitura literária como instrumento de reflexão crítica e construção de sentidos e identidade no espaço escolar. Como resultado, o hábito de leitura reflete o engajamento dos alunos com o aumento significativo na participação nas aulas da disciplina.

De modo geral, os resultados revelam uma ampliação das práticas reflexivas e do engajamento dos estudantes, indicando que a proposta formativa contribuiu para o repensar das estratégias de ensino. Apesar dos avanços observados, ainda se identificam dificuldades relacionadas ao ato de ler. O fato é que este processo é um constante revisitar de que constrói leitores maduros na vida adulta (Cosson, 2011, p. 290). Tal resultado reforça a importância da articulação entre a prática docente e o trabalho desenvolvido na biblioteca escolar, cuja integração potencializa o desenvolvimento do gosto pela leitura e o exercício crítico dos estudantes.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** [livro eletrônico]: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica** - 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPÍTULO 8 - DA REGULAÇÃO À PRÁTICA: ANÁLISE DO DECRETO Nº 12.456/2025 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DIGITAL

Gilson Pereira Evangelista (PPGTEG-UFRPE)

Suzana Ferreira Paulino (PPGTEG/UAEADTec-UFRPE)

Resumo

A Educação a Distância (EaD) no Brasil passa por profunda transformação com o Decreto nº 12.456/2025, que institui a nova política nacional para a modalidade. Este artigo objetiva analisar criticamente o discurso do novo marco regulatório, examinando suas implicações pedagógicas, administrativas e organizacionais para as Instituições de Ensino Superior (IES). Embasado na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), por meio de análise documental e revisão bibliográfica, o estudo identifica as principais mudanças: criação de três formatos de oferta (presencial, semipresencial e a distância), exigências de presencialidade mínima, vedações para cursos específicos e novos padrões de infraestrutura. Os resultados demonstram que o decreto busca equilibrar democratização do acesso com garantia de qualidade, estabelecendo período de transição de dois anos para adequação institucional.

Palavras-chave: Educação a Distância; Marco Regulatório; Decreto 12.456/2025; Gestão Educacional; Qualidade na Educação Superior.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) no Brasil atravessa um processo de reconfiguração profunda com a publicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que institui a Nova Política de Educação a Distância. Este novo marco regulatório representa uma mudança substancial nas diretrizes legais da educação superior brasileira, ao estabelecer parâmetros mais rigorosos de qualidade, redefinir os formatos de oferta e ampliar os mecanismos de controle institucional sobre a modalidade. A educação a distância tem se consolidado como modalidade que transcende barreiras geográficas e temporais, democratizando o acesso ao ensino superior (Moore; Kearsley, 2013; Moran, 2013).

O contexto que antecedeu essa transformação foi marcado por uma expansão acelerada da EaD. Segundo o Censo da Educação Superior (2023), realizado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), 77,2% das vagas ofertadas no país foram destinadas à modalidade a distância, enquanto apenas 22,8% foram para cursos presenciais. Os cursos EaD já concentram 49,3% dos estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, consolidando essa modalidade como eixo da oferta educacional.

Entretanto, o crescimento da EaD foi acompanhado por desafios críticos. Os índices de evasão atingiram 58,44% em 2023, contrastando com os 21,48% registrados nos cursos presenciais. A massificação da oferta sem critérios uniformes de qualidade gerou preocupação crescente entre reguladores e acadêmicos, culminando na necessidade de um novo marco normativo que estabelecesse padrões mais sólidos e sustentáveis.

O presente artigo propõe-se a analisar criticamente o Decreto nº 12.456/2025, compreendendo suas implicações normativas, pedagógicas e organizacionais para as Instituições de Ensino Superior (IES). A pesquisa baseia-se na revisão de literatura especializada e análise de dispositivos legais, com o objetivo de contribuir para a compreensão das mudanças regulatórias e seus impactos na gestão da educação digital.

O novo marco regulatório da educação à distância

O Decreto nº 12.456/2025 representa a mais significativa transformação na regulamentação da Educação a Distância desde sua institucionalização formal no Brasil através do Decreto nº 5.622/2005. Esta mudança paradigmática se caracteriza como uma atualização normativa e como uma completa reconfiguração conceitual e operacional da modalidade, estabelecendo novos patamares de qualidade e rigor acadêmico. O poder se materializa linguisticamente (Fairclough, 2001) em documentos oficiais, políticas públicas e discursos institucionais sobre qualidade, inovação, flexibilização e democratização da educação superior.

A trajetória histórica da regulamentação da EaD no Brasil revela uma evolução gradual, caracterizada por tensões entre expansão e qualidade. O Decreto nº 5.622/2005 definiu a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Conforme Moore e Kearsley (2013), a distância transacional na EaD se refere à separação geográfica e à distância pedagógica que pode ser reduzida através de interações estruturadas e diálogo educacional efetivo. Esta definição, embora inovadora, mostrou-se insuficiente para regular o crescimento exponencial experimentado nas décadas seguintes.

A filosofia subjacente ao novo marco regulatório baseia-se no reconhecimento de que a tecnologia educacional deve ser utilizada como ferramenta para potencializar a qualidade da formação, não para substituir elementos essenciais do processo educativo. Moran (2013) destaca que as tecnologias digitais devem estar a serviço de metodologias ativas que promovam a autonomia e o protagonismo estudantil, não sendo fins em si mesmas. O decreto introduz conceitos inovadores como as atividades síncronas mediadas, definidas como interações em tempo real entre professores e estudantes, e estabelece a figura do mediador pedagógico, profissional com formação acadêmica compatível com o curso.

Os novos formatos de oferta e suas implicações pedagógicas

A inovação mais significativa do Decreto nº 12.456/2025 reside na criação de uma nova taxonomia para os formatos de oferta de cursos superiores, substituindo a dicotomia tradicional entre presencial e a distância por um sistema tripartite mais nuançado e pedagogicamente fundamentado. Esta mudança reflete uma compreensão mais madura sobre as possibilidades e limitações das diferentes modalidades educacionais.

O formato presencial é redefinido para permitir maior flexibilidade, mantendo a característica de oferta majoritária de carga horária presencial física, mas permitindo até 30% de atividades no formato EaD. Esta flexibilização reconhece que mesmo cursos tradicionalmente presenciais podem beneficiar-se de tecnologias educacionais para atividades como estudos dirigidos e discussões assíncronas. A integração de tecnologias educacionais em cursos presenciais reflete a compreensão contemporânea de que os ambientes híbridos potencializam a aprendizagem ao

combinar o melhor dos dois mundos (Moran, 2013).

A criação do formato semipresencial representa uma inovação regulatória significativa, respondendo à demanda por modalidades híbridas que combinam as vantagens da presencialidade com a flexibilidade das tecnologias educacionais. Moore e Kearsley (2013) argumentam que os modelos híbridos exigem cuidadoso planejamento instrucional que considere as características de cada tipo de interação, maximizando as potencialidades de cada modalidade. Este formato é caracterizado pela combinação obrigatória de atividades presenciais físicas, incluindo estágios e práticas laboratoriais, atividades síncronas mediadas em tempo real, e carga horária a distância para estudos assíncronos.

O formato a distância, embora mantendo sua característica de predominância de atividades remotas, passa por significativa reformulação. A exigência de mínimo de 20% de atividades presenciais e/ou síncronas mediadas representa uma mudança fundamental, reconhecendo que elementos de interação síncrona e presencialidade são essenciais para garantir qualidade educacional adequada. A presencialidade, mesmo que parcial, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais e o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica (Moran, 2013).

A Portaria MEC nº 378/2025 especifica os percentuais mínimos de atividades presenciais para diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo que cursos de naturezas distintas requerem níveis diferenciados de presencialidade. Esta exigência baseia-se em evidências pedagógicas sobre a importância da interação humana no processo educativo, especialmente para desenvolvimento de competências socioemocionais e construção de identidade profissional. Mill (2012) ressalta que a docência virtual, embora mediada por tecnologias, não prescinde da dimensão relacional e afetiva essencial aos processos formativos.

Vedações e restrições: fundamentos pedagógicos

As proibições estabelecidas pelo novo marco regulatório constituem um dos aspectos mais polêmicos e impactantes da nova regulamentação. A vedação dos cursos de medicina, direito, enfermagem, odontologia e psicologia para a modalidade EAD baseia-se no reconhecimento de que essas profissões requerem desenvolvimento intensivo de competências práticas e experiências de interação humana fundamentalmente presenciais.

A vedação das licenciaturas para a modalidade EaD reflete preocupações sobre a formação de professores. Segundo o Censo da Educação Superior 2023, 93,2% dos alunos de licenciatura em instituições privadas escolheram a EaD, totalizando mais de 1 milhão de matrículas. A docência, como profissão fundamentalmente relacional, requer desenvolvimento de competências pedagógicas e experiências de prática supervisionada melhor desenvolvidas em contextos presenciais ou semipresenciais. Santos (2009) argumenta que a formação docente requer vivências práticas supervisionadas e reflexão sobre a práxis pedagógica, elementos que demandam interações presenciais significativas.

As vedações estabelecem período de transição de dois anos para adequação gradual, garantindo que estudantes já matriculados possam concluir sua formação no formato original. Esta disposição evidencia a preocupação regulatória com os direitos dos estudantes e a estabilidade do sistema educacional. Também são contempladas a infraestrutura e a qualidade do ensino.

Exigências de infraestrutura e garantia de qualidade

O Decreto nº 12.456/2025 estabelece conjunto abrangente de exigências de infraestrutura, configurando modelo integrado de garantia de qualidade que aborda dimensões físicas, tecnológicas, humanas e organizacionais. As exigências para polos EaD representam mudanças significativas, estabelecendo padrões específicos para toda instituição que oferece cursos à distância.

Os polos devem contar com laboratórios adequados para atividades práticas específicas, ambientes para estudos individuais e coletivos com acervo bibliográfico físico ou virtual, laboratórios de informática com conexão estável de internet, e espaços exclusivos para atividades da Comissão Própria de Avaliação. A exclusividade dos espaços constitui exigência fundamental que proíbe o compartilhamento de polos entre diferentes instituições.

A exigência de gestores educacionais nos polos representa o reconhecimento de que a EaD requer suporte humano qualificado e presencial. Estes profissionais devem apoiar estudantes, administrar provas presenciais, coordenar estágios e atividades de extensão, e garantir o funcionamento adequado da infraestrutura local. Esta exigência humaniza a EaD, garantindo acesso a orientação e suporte presencial. A presença de mediadores pedagógicos nos polos reflete o entendimento de que a educação online não pode ser reduzida a processos automatizados, exigindo suporte humano qualificado (Mill, 2012; Santos, 2009).

A gestão institucional da educação a distância constitui dimensão estratégica que articula aspectos pedagógicos, administrativos e tecnológicos. As IES devem desenvolver modelos de gestão integrados que incluam planejamento acadêmico, acompanhamento pedagógico sistemático, avaliação contínua, capacitação docente e suporte técnico-administrativo eficiente. A gestão eficaz requer estruturas organizacionais flexíveis e cultura institucional que valorize a inovação pedagógica (Mill, 2012; Moran, 2013). O novo marco regulatório exige que as instituições desenvolvam capacidades robustas para assegurar excelência educacional, equilibrando expansão com responsabilidade acadêmica.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em revisão de literatura e sobre educação a distância, políticas públicas educacionais e gestão institucional, utilizando como principais referências teóricas Moore e Kearsley (2013), Moran (2013), Mill (2012), Santos (2009), Freire (1996) e Fairclough (2001). A análise documental concentrou-se no Decreto nº 12.456/2025, Portarias MEC nº 378/2025 e nº 381/2025, além de dados do Censo da Educação Superior 2023 (INEP).

O caráter exploratório justifica-se pela atualidade do marco regulatório, e a abordagem qualitativa possibilitou análise dos dispositivos legais e suas implicações pedagógicas, administrativas e organizacionais para as Instituições de Ensino Superior.

Resultados

A análise do Decreto nº 12.456/2025 identificou mudanças estruturais significativas na regulamentação da Educação a Distância. O Quadro 1 sintetiza as principais inovações normativas e suas implicações institucionais.

Quadro 1 - Principais mudanças do Decreto nº 12.456/2025

DIMENSÃO	MUDANÇA	IMPLICAÇÕES
Formatos de Oferta	Três formatos: Presencial (até 30% EAD), semipresencial e EAD (mín. 20% presencial/síncrono)	Reformulação de projetos pedagógicos e capacitação docente
Vedações	Proibição de Medicina, Direito, Enfermagem, Odontologia, Psicologia e Licenciaturas 100% EAD	Impacto em mais de 1 milhão de matrículas; transição de 2 anos
Infraestrutura	Laboratórios específicos, bibliotecas, gestores educacionais presenciais nos polos	Investimentos em infraestrutura física e contratação de pessoal qualificado
Atividades Síncronas	Percentuais mínimos obrigatórios por área do conhecimento	Reorganização de calendários e planejamento de horários síncronos
Gestão Institucional	Fortalecimento do NEAD e mediadores pedagógicos qualificados	Reestruturação organizacional e sistemas de gestão acadêmica
Período de Transição	2 anos para adequação; manutenção de direitos dos alunos matriculados	Planejamento estratégico e gestão de impactos financeiros

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Decreto nº 12.456/2025.

O Decreto nº 12.456/2025 representa marco divisor na história da regulamentação da Educação a Distância no Brasil, estabelecendo novo paradigma que equilibra democratização do acesso com garantia de qualidade acadêmica. As mudanças introduzidas impactam profundamente as Instituições de Ensino Superior, exigindo reformulações substanciais em suas estruturas pedagógicas, administrativas e organizacionais.

O desafio contemporâneo das instituições reside em transformar as exigências regulatórias em oportunidades de qualificação de suas práticas educacionais, promovendo educação digital mais humanizada, interativa e comprometida com a formação integral dos estudantes. O decreto, enquanto política educacional, é uma prática discursiva, logo, o discurso pode produzir hegemônias, uma vez que a linguagem naturaliza desigualdades (Fairclough, 2001).

O novo marco regulatório deve ser compreendido como convite à inovação pedagógica responsável e ao compromisso institucional com a excelência acadêmica. Como afirma Moran (2013), a educação que desejamos exige transformação profunda das práticas pedagógicas, integrando tecnologias de forma crítica e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Moore e Kearsley (2013) complementam que sistemas de educação a distância de qualidade resultam da combinação equilibrada entre conteúdo relevante, interações significativas e suporte institucional adequado.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Institui a Nova Política de Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 378, de 23 de maio de 2025.** Estabelece os percentuais mínimos de atividades presenciais e síncronas mediadas por área do conhecimento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 381, de 24 de maio de 2025.** Define regras de transição para adequação das Instituições de Ensino Superior à nova política de EAD. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio de 2025.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MILL, Daniel. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online para além da EAD:** um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. Anais [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671.

CAPÍTULO 9 - COMO USAR TEXTOS CRÍTICOS E ODS PARA OS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE INGLÊS

Julia Pereira dos Santos (PROGEL-UFRPE)

Suzana Ferreira Paulino (UAEADTec-UFRPE)

Resumo

A pesquisa teve por objetivo geral analisar de que modo a leitura e a discussão de textos críticos, aliadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), podem potencializar práticas de letramento crítico no ensino de inglês. A pesquisa foi exploratória e qualitativa, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Freire (2006), Moita Lopes (2006), Street (2014) e Walsh (2009). Os resultados indicam que os textos críticos, alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, promovem uma educação linguística crítica, decolonial e comprometida com a transformação social, desenvolvendo o letramento crítico.

Palavras-chave: Textos Críticos; Multiletramentos; Letramento Acadêmico Crítico; Língua Inglesa; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Introdução

Em uma sociedade globalizada, tecnológica e interconectada, o domínio da língua inglesa tornou-se uma competência indispensável para o exercício da cidadania, a inserção acadêmica e a atuação profissional. Contudo, além de compreender estruturas linguísticas, é urgente que o ensino de inglês fomente a leitura crítica do mundo (Freire, 2006, p. 11). A língua é instrumento de poder, de expressão e de transformação social, e seu ensino não pode se limitar à reprodução de normas e estruturas, mas deve favorecer a emancipação dos sujeitos e a reflexão sobre as condições históricas, políticas e culturais que produzem desigualdades.

A internet e as tecnologias digitais, quando articuladas de forma crítica e humanizadora (Lopes, 2011), representam uma oportunidade singular de ampliação dos processos de letramento. Nessa perspectiva, o ensino de língua inglesa mediado por recursos digitais pode transcender os limites da técnica e assumir um papel formador, dialógico e emancipador. Assim, o espaço virtual se torna campo fértil para o exercício da autonomia leitora e para o desenvolvimento do letramento crítico, compreendido, conforme Street (2014), como uma prática social que envolve valores, identidades e relações de poder.

Diante desse cenário, este estudo parte da experiência docente no curso Estratégias de Leitura em Língua Inglesa da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Baseamo-nos em pressupostos teórico-metodológicos de Freire (2006), Walsh (2009), Brown (1994), Alyousef (2006), Lea e Street (2006), e Oliveira (2015) e trabalhamos o ensino remoto de inglês (via *Google Meet*, *Google Classroom* e *Google Forms*) voltado à leitura acadêmica e à reflexão crítica sobre temas globais, articulando textos críticos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como eixos de formação linguística e cidadã. A proposta emerge da compreensão de que a sala de aula é espaço político e intercultural, em que o aprendizado de uma língua adicional pode promover o reconhecimento

das diferenças e o enfrentamento das injustiças sociais, de acordo com a perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009).

Ao relacionar os textos críticos com os ODS, buscamos fortalecer uma pedagogia voltada à justiça social, à sustentabilidade e à equidade, conforme preconiza a Agenda 2030 da ONU (2015). O ensino de inglês, portanto, passa a ser compreendido como uma prática de reexistência, que articula o discurso global às realidades locais, estimulando o posicionamento ético e político dos aprendizes. Essa abordagem rompe com a lógica colonial do ensino de línguas centrado no falante nativo e valoriza as múltiplas vozes e saberes dos estudantes, em consonância com a pedagogia transgressora de bell hooks (1994), que defende uma educação que rompa com o silêncio imposto e que fomente a liberdade de pensar criticamente sobre o mundo.

Portanto, o objetivo geral foi analisar de que modo a leitura e a discussão de textos críticos, aliados aos ODS, podem potencializar práticas de letramento crítico no ensino de inglês, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência linguística, cultural e ética. Os objetivos específicos foram: identificar estratégias pedagógicas e tecnológicas que promovam a leitura crítica em língua inglesa; compreender como a articulação entre textos críticos e ODS pode fomentar práticas de ensino voltadas à cidadania e à sustentabilidade; e refletir sobre o papel docente no uso de tecnologias digitais e de materiais interculturais para o desenvolvimento do letramento crítico.

Assim, o presente trabalho contribui aos estudos linguísticos aplicados e às práticas pedagógicas contemporâneas ao propor uma educação linguística crítica, decolonial e comprometida com a transformação social. Entendemos que ensinar exige criticidade (Freire, 2006) e que aprender uma língua estrangeira é também aprender a ler o mundo por outras lentes, dialogando com diferentes culturas e realidades. Ao promover o encontro entre letramento crítico, textos de resistência e os ODS, este estudo reafirma o papel da educação linguística como espaço de construção de sujeitos reflexivos, autônomos e engajados na construção de um mundo mais justo e sustentável. Nessa ótica, a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) promove a integralização de cursos de idiomas estrangeiros em instituições de Ensino Superior do Brasil pelo ensino remoto, contando com a participação de professores e especialistas em idiomas, responsáveis pela orientação dos professores tutores, para a formação continuada docente e ao ensino público de qualidade.

Textos críticos e letramento acadêmico crítico no ensino de língua inglesa

A noção de letramento crítico emerge como uma resposta às demandas de uma educação linguística que vá além da decodificação textual, promovendo a leitura do mundo e o questionamento das relações de poder que o constituem. De acordo com Freire (2006, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, envolvendo uma dimensão política, cultural e ideológica. No ensino de língua inglesa, o ato de ler deve favorecer o reconhecimento das vozes silenciadas e das desigualdades que atravessam as práticas discursivas globais. O letramento crítico, portanto, envolve a análise das formas pelas quais os textos produzem e reproduzem significados sociais, exigindo que os aprendizes identifiquem como a linguagem é usada para sustentar ou desafiar estruturas de poder. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Street (2014), que propõe o modelo de letramentos sociais, no qual o letramento não é visto como uma habilidade técnica e neutra, mas como prática situada em contextos culturais e políticos. O ensino de inglês, portan-

to, deve ultrapassar a abordagem instrumental e incorporar práticas que permitam aos estudantes perceberem a língua como instrumento de agência social e transformação.

Nesse sentido, a leitura de textos críticos que provocam reflexão sobre injustiças, desigualdades e identidades, é um caminho para desenvolver o letramento crítico e o letramento acadêmico. Lea e Street (2006) ampliam essa discussão ao situar o letramento acadêmico crítico dentro de práticas institucionais e de poder. Segundo os autores, “as práticas de escrita e leitura acadêmica são moldadas por ideologias, relações de poder e identidades sociais” (Lea; Street, 2006, p. 369). Nesse contexto, ensinar inglês no ambiente universitário não deve se restringir à gramática ou à aplicação de estratégias de leitura, mas deve favorecer a reflexão sobre como os textos acadêmicos legitimam determinados discursos e excluem outros. Desse modo, o professor tem o papel de mediador crítico para o estudante compreender as convenções discursivas e o caráter ideológico que as sustenta.

Em consonância, a pedagogia crítica proposta por bell hooks (1994) reforça essa dimensão política e transformadora da sala de aula. Para a autora, “ensinar é um ato político e de resistência”, e a prática pedagógica deve ser um espaço de diálogo, afeto e desconstrução das hierarquias impostas pelo colonialismo e pelo patriarcado. Ao incorporar textos que problematizam questões de raça, gênero, classe e linguagem, o ensino de inglês se torna um instrumento de empoderamento e de reconfiguração das subjetividades dos estudantes. Como Hooks (1994, p. 13) afirma, “a educação como prática da liberdade possibilita que os educandos se tornem sujeitos críticos e conscientes de sua realidade”.

Em diálogo com essa perspectiva, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como um projeto ético-político que questiona as epistemologias coloniais e valoriza os saberes historicamente subalternizados. Aplicada ao ensino de inglês, essa abordagem desafia o domínio do paradigma eurocêntrico e propõe a língua como espaço de encontro entre culturas, de escuta e de resistência. Assim, o trabalho com textos críticos permite que os aprendizes reflitam sobre temas globais, como desigualdade, sustentabilidade e diversidade, articulando a língua estrangeira a contextos sociais e culturais plurais.

Nesse cenário, o uso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como eixo temático para a leitura crítica em inglês constitui uma estratégia de integração entre o ensino linguístico e a educação para a cidadania global. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), a Agenda 2030 é um apelo à ação coletiva para erradicar a pobreza, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas. Quando incorporados às práticas pedagógicas, os ODS favorecem a construção de um ensino significativo, que articula a língua à reflexão ética, ambiental e social. Além disso, o ensino crítico da língua inglesa deve estar atento às tensões entre globalização e colonialidade. Nessa perspectiva, o letramento crítico permite questionar o status de “língua de prestígio” atribuído ao inglês e compreender que todo aprendizado linguístico é também uma prática política e identitária.

Assim, o ensino de inglês pautado no uso de textos críticos e na agenda dos ODS possibilita uma formação linguística que não separa linguagem e sociedade, mas as entrelaça na construção de sujeitos reflexivos, éticos e socialmente engajados. Como afirma Freire (2006, p. 78), “não há ensino neutro: ou se educa para a domesticação, ou se educa para a liberdade”. Nesse horizonte, os multiletramentos (Grupo Nova Londres), especificamente o letramento acadêmico crítico, se consolidam como um caminho para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência social dos aprendizes, reafirmando o papel transformador da linguagem na forma-

ção humana.

Estratégias de leitura na Rede Andifes IsF/UFRPE, justiça social e letramento acadêmico crítico

De acordo com Freire (2006), a prática docente exige atualizações constantes, bem como qualificação e formação continuada. Assim, é importante que os professores planejem suas aulas de modo a assegurar a aprendizagem dos alunos. A proposta da Rede Andifes IsF se mostra promissora e essencial para o ensino e aprendizagem de idiomas, possibilitando uma formação continuada para professores, sobretudo, dos cursos de Letras. Em 2024, o Encontro Nacional da Rede Andifes IsF teve como tema: Formação de professores, Ensino de Línguas e Justiça Social, demonstrando a necessidade de formar professores e cidadãos responsáveis, aperfeiçoando o fazer docente daqueles que se filiam ao programa, levando um ensino de qualidade para educandos em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. A preocupação com a justiça social também pode ser vinculada aos ODS, devendo ser trabalhados constantemente, como propõe a ONU.

Entendemos que é necessário pensar a formação docente com vistas à articulação de políticas que se atentem para melhorias ao redor do globo. Nesse sentido, o ensino de uma língua estrangeira não pode se limitar ao domínio das quatro habilidades básicas: a compreensão oral (*listening*), a fala (*speaking*), a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*). É preciso que haja um ensino preocupado com as pautas sociais. Assim, contemplamos a leitura instrumental dos estudantes de forma articulada a questões sociais atuais. A ênfase nessa habilidade pode ser atribuída ao uso de algumas estratégias ou micro habilidades (Oliveira, 2015) como o *skimming*, (leitura rápida do texto para obter uma ideia mais geral do assunto), o *scanning* (leitura/busca de partes determinadas do texto, com o intuito de encontrar uma informação específica), o uso de inferências contextuais, a identificação de cognatos e falsos cognatos, e a identificação de palavras-chave, uma vez que são estes alguns dos elementos textuais que proporcionam uma leitura com rapidez e eficiência.

Análise e discussão

No curso “Estratégias de Leitura em Língua Inglesa” foi trabalhada a habilidade de *reading*, embora outras tenham sido contempladas para desenvolver e aperfeiçoar a habilidade de leitura dos alunos no meio acadêmico. Focamos, sobretudo, nas micro habilidades (Oliveira, 2015) de *skimming*, *scanning* e *inference*. Para isso, selecionamos um material que se adaptasse às necessidades dos alunos que participavam do curso. Para tal, coletamos dados sobre a área de estudo, trabalho e/ou pesquisa dos estudantes. Identificamos que os participantes eram das áreas de Saúde, Agrárias, Ciências Biológicas, Educação e Letras. Conhecer as áreas de interesse dos alunos nos fez selecionar materiais que tivessem algum sentido para eles, integrando o ensino de língua inglesa e suas competências ao conteúdo profissional e acadêmico da turma.

Identificamos as expectativas dos estudantes em relação ao curso. Verificamos que a maioria tinha interesse em compreender textos acadêmicos em inglês e que o interesse estava relacionado à realização de testes de proficiência no referido idioma. Assim, o docente do curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa trabalhou com materiais de interesse e relevantes aos alunos, a partir de suas respectivas áreas de formação e de suas experiências de vida (Freire, 2006), sendo essencial à prática docente, pois ensinar exige respeito aos saberes construídos nas

práticas comunitárias dos educandos de classes populares, aproveitando a experiência dos alunos que vivem em “áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (Freire, 2006, p. 16).

O material e os conteúdos das aulas foram trabalhados na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para além da preocupação com o desempenho no quesito acadêmico (melhoria de leitura; busca por palavras-chave e indícios em palavras específicas que ajudassem na compreensão de textos; estratégias de leitura, etc.), houve a preocupação com práticas essenciais à humanidade relacionadas aos direitos humanos. Isso se deu pela compreensão da educação como um dos meios de materialização dos ODS. Ao longo do curso, trabalhamos com os seguintes objetivos e metas principais: ODS 4 – Educação de qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ODS 5 – Igualdade de gênero: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; e ODS 10 – Redução das desigualdades: Reduzir desigualdades no interior dos países e entre países.

Nesse sentido, vinculamos o ensino linguístico a aspectos sociais e interculturais, destacando que aprender outra língua implica adaptar o repertório linguístico-cultural da língua materna para compreender a cultura e a língua adicional, reconhecendo elementos textuais-discursivos em diferentes línguas-culturas. Assim, buscou-se desenvolver autonomia, confiança e eficiência na leitura em língua inglesa, ampliar a interpretação crítica de textos, relacionar língua, cultura, sociedade e política, integrar as habilidades comunicativas, possibilitar a realização de exames de proficiência e favorecer a mobilidade acadêmica e a internacionalização da UFRPE. Tal proposta contribuiu para o aprimoramento do letramento acadêmico crítico, compreendido como prática social permeada por valores, identidades, relações de poder e contextos culturais (Street, 2014).

A discussão textual foi desenvolvida a partir da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), da pedagogia crítica transgressora (hooks, 1994), do letramento acadêmico crítico (Lea; Street, 2006) e da teoria do schema (Brown, 1994; Alyousef, 2006), que relaciona informações ao léxico. A mediação promoveu a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, em um processo de *top-down*, seguido do *bottom-up*, baseado na decodificação textual. Foram trabalhados gêneros como notícias em inglês, livros, publicidades e artigos acadêmicos, com temas sociais diversos, crise climática, sustentabilidade, raça, gênero, linguagem, entre outros, para promover discussão crítica e formação cidadã, articuladas à realidade dos estudantes e ao compromisso docente com questões sociais. Assim, dialoga-se com a reflexão freiriana: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (Freire, 2006, p. 17).

Com base no perfil dos estudantes e nos objetivos do curso, utilizamos o texto *Language. Teaching New Worlds, New Words*, de bell hooks, para discutir variações linguísticas e questões de gênero e raça. O material serviu à discussão intercultural crítica, interseccional e decolonial (Walsh, 2009), refletindo sobre o *status quo* da língua inglesa no globo, sobre como o poder do idioma não é por acaso e como a história da língua envolve uma cultura de dominação e violência sobre minorias sociais, em especial, a população negra. Dessa forma, promovemos a interação crítica e ativa entre professores e aprendizes, por meio das ferramentas tecnológicas, com vistas à emancipação e autonomia estudantil através da língua inglesa, em uma proposta pedagógica crítica e transgressora (hooks, 1994).

No referido material, pusemos em prática três competências de conhecimento: a) Competência lexical: reconhecimento de cognatos e falsos cognatos; diferenciação de classes de palavras; b) Competência gramatical: processos de formação de palavras, tais como nominalização e afixação; grau de adjetivos e advérbios; formas verbais; c) Competência semântica: referência pronominal; elementos de coesão textual; identificação de tópico discursivo; estudo de marcadores textuais. O material ainda permitiu o exercício de estratégias/micro habilidades de leitura, identificando cognatos para identificar palavras que ajudassem os estudantes a construir e inferir sentidos do texto, o *skimming* para extrair a ideia geral e o *scanning* para informações específicas.

Portanto, trabalhamos a leitura vinculando criticidade e o aprendizado linguístico a aspectos sociopolíticos, cumprindo com a proposta da Rede Andifes IsF de se pensar o ensino de língua inglesa com vistas ao alcance da justiça social.

Considerações finais

Houve bom aproveitamento discente quanto ao curso “Estratégias de Leitura em Língua Inglesa”, da Rede IsF em conjunto com UFRPE, quanto à competência leitora dos estudantes com vistas à emancipação e ao letramento acadêmico crítico. Os resultados revelaram que textos críticos e relevantes, como o de bell hooks, favorecem o engajamento dos alunos em temas globais, estimulam a autoria acadêmica crítica em inglês e ampliam a compreensão sobre os ODS, a partir de uma perspectiva interseccional e decolonial. Compreendemos a Rede Andifes IsF como política pública de acesso ao ensino de idiomas com vistas ao ensino crítico de idiomas, fomentando a educação pública, gratuita e de qualidade. É necessário que o professor adote práticas pedagógicas crítico-reflexivas que possibilitem o redirecionamento da sua práxis, considerando os diversos perfis discentes.

Conclui-se que há um reflexo da natureza dinâmica e recíproca da formação docente, um processo contínuo e interativo onde quem ensina também aprende, e quem aprende, por sua vez, ensina. A formação de professores continuada exige que o professor se veja como um sujeito ativo e criador, capaz de receber conteúdos, se reinventar e se (re)formar a partir da prática e da reflexão orientada, também, pelas pautas sociais.

Por fim, os textos críticos, alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, promovem uma educação linguística crítica, decolonial e comprometida com a transformação social, desenvolvendo o letramento crítico. Sugerimos pesquisas futuras sobre os impactos das tecnologias digitais no letramento acadêmico crítico em inglês.

Referências

ALYOUSEF, H. Teaching Reading Comprehension To ESL/EFL Learners. **Journal Of Language and Learning**, Volume 5, Number 1, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. USA: Prentice Hall, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “academic literacies” model: theory and applications**. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368–377, 2006.

DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

LOPES, D. V. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Científica Tecnologus**, v. 06, p. 01, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PEIXOTO, A. G. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. *Outras Palavras*, v. 12, n. 2, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CAN-DAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ing and is
mire and he wrote
cape,
the SNP
for the British
mandate" with wins at least
variations" if it wins for

story
47,
cause
threat
Experts
d out
ls gende
design
now how to get
the longer it is and not alone
CEO's
the parliament of Tiger Woods
and has allegedly
a goal to make a re
from her La Mer
the make-up
from Woods on her
the CEO's cash or time to
the head of the charity about
the make-up to give a little
the CEO's cash or time to
the head of the charity about
the make-up to give a little



that Africa
of tech
which gener
by Ger-
Tech for
saw ph
the reason the S
defeat
and the reason the S
dangerous disen
age with right now.
are that new
said. he govern-
est-
been of invest
with auth

the dangerous disen
age with right now.
are that new
said. he govern-
est-
been of invest
with auth

CAPÍTULO 10 - GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE PESQUISAS REALIZADAS NA UFRPE

Maria Amélia Bezerra de Arce (UAEADTec/PPGTeg/UFRPE)

Julia Larré (UAEADTec/PPGTeg/UFRPE)

Resumo

O presente artigo realiza um levantamento bibliográfico sobre a utilização da gamificação como metodologia motivacional e engajadora no ensino superior, com foco em estudos realizados na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) entre 2018 e 2022. A pesquisa destaca a importância de estratégias inovadoras para promover o engajamento dos estudantes diante dos desafios da educação contemporânea. Por meio de uma análise documental nas bases Google Acadêmico, BDTD e SciELO Brasil, foram identificados 11 trabalhos científicos relacionados ao tema, evidenciando uma produção acadêmica ainda incipiente na instituição. Os resultados apontam para o potencial da gamificação em melhorar a motivação e a aprendizagem, embora haja necessidade de maior aprofundamento e ampliação das pesquisas na UFRPE. Conclui-se que a gamificação representa uma ferramenta promissora para a educação superior, sobretudo em contextos que demandam inovação pedagógica e fortalecimento do protagonismo estudantil.

Palavras-chave: engajamento; ensino superior; gamificação; motivação; UFRPE.

Introdução

O ensino superior brasileiro tem sido atravessado por desafios que exigem transformações relevantes nas práticas pedagógicas. O modelo tradicional voltado somente para a transmissão do conhecimento, a desmotivação discente e a dificuldade em promover aprendizagens significativas são algumas das questões que fragilizam a formação crítica e criativa dos estudantes. Tais desafios se tornam ainda mais evidentes em tempos de expansão do acesso, em que a diversidade de trajetórias e expectativas dos discentes exige do corpo docente novas formas de engajamento pedagógico.

Nesse contexto, a necessidade de romper com metodologias centradas exclusivamente na exposição verbal e na memorização de conteúdos se coloca como prioridade. A busca por práticas mais participativas, dialógicas e conectadas às realidades dos estudantes tem impulsionado a adoção de metodologias mais envolventes, desafiadoras e empolgantes, que reconhecem o protagonismo discente e valorizam o processo de construção coletiva do conhecimento.

O presente artigo teve como objetivo geral investigar documentos resultantes de estudos conduzidos sobre gamificação no contexto específico da UFRPE. Para alcançar tal propósito, buscou-se, inicialmente, definir o conceito de gamificação, de modo a estabelecer um referencial teórico consistente. Em seguida, refletiu-se sobre a utilização de atividades gamificadas no ensino superior, analisando os resultados de estudos relevantes já realizados na área. Por fim, avaliou-se o impacto da gamificação na melhoria da aprendizagem dentro do contexto educacional, relacionando os achados à realidade institucional investigada.

A gamificação emerge, portanto, como uma estratégia metodológica que tem se mostrado promissora na superação das dificuldades enfrentadas pelo ensino, ao promover engajamento, motivação e envolvimento afetivo cognitivo dos estudantes. Por meio da aplicação de elementos lúdicos e dinâmicas de jogos em contextos de não jogos, é possível ressignificar a forma de ensinar e aprender, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo, interativo e desafiador.

A escolha da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como recorte institucional se justifica pela escassez de estudos voltados à gamificação em seu contexto. O levantamento realizado com base nos repositórios institucionais e nas plataformas de periódicos entre os anos de 2018 e 2022 identificou apenas 11 estudos que tangenciam o tema, sendo a maioria concentrada em experiências pontuais, sem abordagens sistematizadas no ensino superior. Essa lacuna revela a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a gamificação como prática pedagógica intencional, planejada e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Referencial teórico

A educação contemporânea vem sendo desafiada pelas profundas transformações sociais e tecnológicas que marcam a cultura digital. Paulo Freire (1968), em *Pedagogia do Oprimido*, já denunciava os limites da chamada educação bancária, na qual o professor é visto como detentor do conhecimento e o aluno como mero depositário de informações. Para o autor, esse modelo oprime e castra a criatividade, enquanto a educação libertadora pressupõe a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, promovendo autonomia e criticidade.

Décadas depois, esse debate ganha novos contornos diante do surgimento dos chamados “nativos digitais”, de acordo com Prensky (2001), esses são os jovens que cresceram imersos na linguagem digital dos computadores, jogos eletrônicos, internet e dispositivos móveis. Diferentemente das gerações anteriores, esses estudantes possuem modos de aprender marcados pela rapidez, pela interação e pela simultaneidade, o que exige práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e conectadas às tecnologias que permeiam seu cotidiano. conforme destaca Prensky (2012), o sistema educacional projetado no passado já não atende aos estudantes de hoje, que mudaram radicalmente.

Nesse contexto, Moran (2018), destaca a importância das metodologias ativas como caminhos inovadores para responder às demandas da cultura digital. Em contraste ao ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, as metodologias ativas propõem a participação efetiva do estudante, que aprende ao resolver problemas, desenvolver projetos e tomar decisões. O professor, por sua vez, atua como mediador, estimulando a autonomia, a criatividade e a colaboração, elementos fundamentais para preparar os aprendizes para os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, ao articular os princípios libertadores de Freire (1968), a compreensão das novas gerações de Prensky (2012), e as propostas metodológicas de Moran (2018), torna-se evidente que a educação na cultura digital demanda práticas pedagógicas que valorizem a participação, a criticidade e o engajamento. Mais do que apenas incorporar recursos tecnológicos, trata-se de promover uma aprendizagem significativa, que reconheça os estudantes como protagonistas e os capacite a atuar de forma crítica e transformadora na sociedade digital.

O historiador e linguista holandês Huizinga (2010), relata acreditar que o surgimento e o desenvolvimento da civilização se deram através do jogo e pelo jogo. Na atualidade, os jogos

são uma realidade na vida da sociedade seja para diversão ou favorecer a aprendizagem. Desta forma, o autor confirma:

O jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (Huizinga, 2010, p.3).

A relação entre jogos e educação pode ser entendida de várias maneiras. Huizinga (2010), em *Homo Ludens*, mostra que o jogo sempre fez parte da cultura humana e não deve ser visto apenas como diversão, mas como algo essencial para a vida em sociedade. Seguindo essa ideia, Salen e Zimmerman (2012), explicam que os jogos são feitos de regras e interações que dão sentido às experiências, criando envolvimento e permitindo que as pessoas se expressem e aprendam de forma criativa.

No campo da aprendizagem, Kapp (2012), apresenta a gamificação como uma forma de usar elementos dos jogos na educação para deixar o processo mais interessante e motivador, dando ao aluno um papel mais ativo. Já Werbach e Hunter (2012), destacam que a gamificação não se resume a dar pontos ou prêmios, mas sim a criar engajamento, despertando motivação, senso de progresso e participação coletiva. Essas ideias se aproximam do pensamento de Freire (1968), que defendia uma educação em que o estudante tivesse voz e participação, além de Moran (2018) e Prensky (2012), que mostram a importância de trazer as linguagens digitais e metodologias novas para que a aprendizagem faça sentido no mundo atual.

A gamificação tem se consolidado como uma estratégia relevante no campo da educação e da cultura digital, por potencializar o engajamento e a motivação dos sujeitos em processos de aprendizagem. No contexto brasileiro, diferentes pesquisas têm mostrado como a gamificação pode contribuir para tornar o ensino superior mais envolvente e significativo. Alves (2015), aponta que a gamificação favorece o engajamento e a participação dos estudantes, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender a partir da introdução de desafios, recompensas e narrativas no processo educativo.

Fardo (2013), reforça essa visão ao destacar que a gamificação, quando bem planejada, possibilita maior motivação e colaboração entre os estudantes, criando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. O autor ressalta que o simples uso de pontos e medalhas não é suficiente: é preciso integrar esses elementos a objetivos pedagógicos claros.

Busarello (2016), por sua vez, amplia a discussão ao considerar a gamificação como parte de uma cultura digital que vem transformando a forma como os jovens aprendem e se relacionam com o conhecimento. Para ele, a gamificação pode aproximar o ensino superior das linguagens e práticas já presentes no cotidiano dos estudantes, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade deles.

De modo geral, esses estudos mostram que a gamificação no ensino superior pode ser uma estratégia eficaz para despertar o interesse, promover a participação ativa e criar experiências de aprendizagem mais significativas.

Metodologia

Este estudo qualitativo teve como objetivo compreender percepções e significados relacionados à gamificação no ensino superior. Para isso, realizamos uma pesquisa documental com

documentos acadêmicos publicados entre 2018 e 2022 nas bases Google Acadêmico, BDTD e SciELO Brasil.

Utilizamos uma adaptação do Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) para organizar e analisar os estudos, identificar tendências e lacunas na produção científica, com foco específico na UFRPE. Primeiro, definimos as questões de pesquisa e as strings de busca (“GAMIFICAÇÃO+UFRPE” e “GAMIFICAÇÃO AND UFRPE”). Em seguida, realizamos a triagem dos documentos por título, resumo e palavras-chave, aplicando critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: estudos sobre gamificação no ensino superior, escritos em português e publicados entre 2018 e 2022. Foram excluídos trabalhos apenas teóricos, sobre Educação Básica, em outros idiomas ou duplicados.

As questões norteadoras que guiaram a análise foram: o que os documentos dizem sobre gamificação; quais são suas implicações no ensino e na aprendizagem; e quais contribuições oferecem como ferramenta motivacional e engajadora.

Com essa abordagem, conseguimos identificar padrões, tendências e lacunas na literatura, fornecendo uma base sólida para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e motivadoras no ensino superior.

Resultados e discussão

Os documentos analisados indicam que a gamificação é eficaz como estratégia pedagógica para: Aumentar o engajamento e motivação dos alunos; promover aprendizagem ativa e colaborativa; facilitar a compreensão de conteúdos complexos; estimular habilidades cognitivas e sociais; adaptar-se a diferentes contextos e modalidades, incluindo ensino remoto, híbrido e presencial.

No entanto, a análise também evidencia desafios importantes: a familiaridade prévia do aluno com a temática, limitações tecnológicas, necessidade de implementação prática consistente e adaptação às diferentes realidades educacionais. Comparando com outros estudos nacionais e internacionais, os resultados corroboram a relevância da gamificação como ferramenta educacional inovadora, mas reforçam que seu sucesso depende de planejamento, monitoramento e personalização.

Em síntese, a gamificação apresenta grande potencial para transformar o ensino em diversas áreas, desde a educação básica até o ensino superior, promovendo ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e motivadores, mas requer atenção às condições de implementação e ao perfil dos alunos para alcançar resultados efetivos.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal mapear, por meio de um levantamento bibliográfico em três repositórios digitais, quais tipos de estudos sobre gamificação vêm sendo realizados, quais metodologias são utilizadas e quais perspectivas investigativas os autores apresentam.

A análise revelou que, entre 2018 e 2022, a maior parte das pesquisas concentra-se no ensino fundamental e médio, havendo escassez de estudos voltados ao ensino superior. Observou-se também que alguns trabalhos apresentam um entendimento limitado de gamificação, muitas

vezes confundindo-a com jogos ou games, utilizando principalmente premiações e feedbacks, e sem explorar atividades desplugadas, ou seja, offline.

Apesar disso, os documentos analisados demonstram que a gamificação é eficaz para motivar e engajar os estudantes, promovendo prazer nas atividades e o sentimento de participação em uma comunidade com objetivos claros, mesmo que com caminhos diferentes. As estratégias gamificadas observadas, contudo, dependem majoritariamente de tecnologias digitais, o que limita a exploração de habilidades sociais e a interação face a face entre os alunos, aspectos que atividades offline poderiam enriquecer significativamente.

Os resultados apontam que a gamificação no contexto da UFRPE ainda é pouco explorada, mas apresenta grande potencial para melhorar o ensino superior, favorecendo engajamento, motivação e participação voluntária na construção do conhecimento. Além disso, a gamificação pode contribuir para reduzir a evasão escolar ao ajudar os estudantes a superar desafios do processo educativo.

Diante das limitações identificadas, é recomendada a promoção de formação continuada para professores, com foco na compreensão do fenômeno da gamificação, diferenciando-o de jogos, e na capacitação para superar limitações tecnológicas. Para futuras pesquisas, sugere-se aprofundar o conceito de gamificação, explorando tanto atividades online quanto offline, com atenção especial às atividades desplugadas, que oferecem maior diversidade de experiências e oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas.

Em síntese, a gamificação se mostra uma estratégia promissora e eficaz para a aprendizagem contemporânea, mas seu potencial só será plenamente alcançado com planejamento adequado, adaptação ao público-alvo e investigação contínua sobre novas formas de aplicação, ampliando assim o campo de estudo e prática no ensino superior.

Referências

ALVES, F. Gamificação: Como criar experiências engajadoras. **Um guia completo do conceito à prática**. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p.

FARDO, M. L. A Gamificação como método: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 68ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HUZINGA, J. Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. John Wiley & Sons, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso editora, 2018.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

SALEN, Katie. , ZIMMERMAN, Eric, **Regras dos Jogo:fundamentos do design de jogos**. Editora Edgar Blucher, v. 1. São Paulo, 2012.

WERBACH, K.; HUNTER, D.*The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

CAPÍTULO 11 - OFICINA PEDAGÓGICA: HISTÓRIAS LITERÁRIAS – CONTANDO HISTÓRIAS DE SUJEITOS MARGINALIZADOS

José Hélio Vieira da Silva (PIBID/UFRPE/CAPES)

Nathália Celina Ferreira de Souza Gomes (PIBID/UFRPE/CAPES)

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Introdução

O presente estudo apresenta uma proposta de ação pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Núcleo de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAEAD-Tec). A proposta, intitulada *“Histórias Literárias - Contando Histórias de Sujeitos Marginalizados”*, configura-se como um Plano de Ação Pedagógica (PAPE) a ser aplicado em uma turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Essa proposta de intervenção didática está em sintonia com as demandas de aprendizagem dos educandos, considerando a etapa do PIBID quanto à imersão no cotidiano escolar, com a realização de pesquisas, observação participante e avaliação diagnóstica.

O objetivo central da oficina pedagógica é fomentar a leitura e a escrita literária a partir da valorização de experiências sociais que são comumente silenciadas. A oficina baseia-se na obra *Homens e Caranguejos*, de Josué de Castro, e no movimento Mangubeat, visando sensibilizar os estudantes para as escolhas políticas inerentes à construção de narrativas.

Nesse ponto, faz-se necessária uma apresentação dos textos escolhidos para provocar essa sensibilização. Josué de Castro, autor pernambucano que dedicou sua vida a documentar e denunciar o drama da fome no país, publicou, em 1967, durante o exílio, a obra *Homens e Caranguejos*. O “romance um tanto magro” (Castro, 1967, p.9) revela a grandeza do drama da fome que atravessa paisagens do Brasil. Josué relata o mangue e nele o encontro dos dramas do sertão. Ancoram no Recife as ilhas de lama produzidas pelo assoreio que chegam com as águas dos rios que banham a cidade. A fartura parece convergir para o Recife. Os esquecidos do sertão fogem da seca em busca dessa fartura na cidade enlameada. Na cidade encontram também fartura de miséria. João Paulo, personagem principal da obra, é uma criança marginalizada e explorada, que tenta entender a razão de tanta escassez na sua realidade.

A história dessa criança se confunde com a de tantas outras pessoas vítimas da fome e da miséria. Bairros do Recife, histórias que estão próximas, realidades concretas. Josué de Castro anuncia “um romance um tanto magro”, mas concretiza uma obra que consegue aprofundar as raízes da miséria do Brasil a partir de um contexto que dialoga com o drama em sua complexidade. Josué de Castro indica uma simbiose entre os homens e os caranguejos. Um ecossistema que se retroalimenta. Caranguejos comem os dejetos humanos captados pelo mangue, e os homens se alimentam do suco de caranguejos (Castro, 1967, p.10).

Vinte e sete anos depois alguém anuncia: “Ô Josué, eu nunca vi tamanha desgraça / Quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça” (Chico Science e Nação Zumbi, 1994, Faixa 6). Na mesma cidade, o movimento musical Manguebeat produz uma sonoridade musical totalmente diferente, mas que dialoga com a realidade social e cultural de uma cidade que espelha dramas nacionais. O ‘Josué’ da música é o autor da obra *Homens e Caranguejos*. A influência de Josué de Castro na obra de Chico Science e Nação Zumbi existe antes de o músico conhecer a obra. Em uma entrevista publicada no *YouTube*, Chico Science relata como passou a conhecer a obra de Josué de Castro e passou a deixar ainda mais clara essa influência em sua obra depois de ter iniciado o seu trabalho (Eterno Chico Science, 2020). Esse ponto é de grande relevância para o referencial teórico da pesquisa e revela a relação com o conceito de dialogismo em Bakhtin (2002) e de releituras em Kristeva (2005).

Na canção ‘Corpo de lama’, a simbiose destacada por Josué entre o homem e os caranguejos reaparece ampliando-a para uma relação intrínseca com o mangue: “Este corpo de lama que tu vê, É apenas a imagem que sou, Este corpo de lama que tu vê, É apenas a imagem que é tu” (Chico Science e Nação Zumbi, 1996, Faixa 10). A linguagem do Manguebeat, a seu tempo e ainda hoje, dialoga bem com a realidade e tem uma recepção muito positiva para o público jovem. Para além de toda a riqueza conceitual desse movimento, ele possui relevância para a oficina, pois atende à expectativa de uma abordagem que privilegie a aprendizagem significativa, pois parte do contexto do estudante. É importante destacar que esta proposta pedagógica tem o objetivo de promover, no estudante, a partir desse olhar qualificado sobre as obras em questão, a capacidade de potencializar sua habilidade de leitor e escritor, ambos numa perspectiva crítica.

O conceito de dialogismo, conforme desenvolvido por Mikhail Bakhtin (2002), transcende a simples interação entre falantes em uma conversa. A noção dialógica bakhtiniana oferece uma perspectiva fundamental para compreender a natureza profunda da linguagem e sua relação com a cultura e a história. Bakhtin (2002) destaca que essa abordagem nem sempre esteve estritamente vinculada ao campo da linguística (Bakhtin, 2002, p. 83). Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre como o princípio dialógico atua na percepção e na apreensão das conexões intrínsecas que tecem a realidade e, consequentemente, o saber. Para que o dialogismo se manifeste, não basta a existência da língua como sistema abstrato de regras. É necessário, como aponta Oliveira Bentes e Souza Bentes (2019), um engajamento ativo, pois “não pode haver diálogo entre frases; o diálogo exige um falante ou escritor e um interlocutor” (Oliveira Bentes e Souza Bentes, 2019, p. 8). É nesse encontro, no ato concreto do enunciado, que o diálogo se torna vivo, abrangendo não apenas os sujeitos que interagem, mas também a própria história e o contexto social.

A afirmação bakhtiniana de que “todo enunciado é dialógico” (Bakhtin, 2002, p. 118) sublinha a necessidade de se reconhecer que o processo de leitura e de escrita nunca é um ato isolado. Pelo contrário, está imerso em uma complexa rede de sentidos que ultrapassa o sistema linguístico e se vincula a uma cultura específica, a uma realidade social dinâmica e a uma ideologia em constante disputa. Cada palavra proferida ou escrita carrega as marcas das palavras que a precederam, das vozes sociais com as quais se relaciona e dos discursos que pretende refutar ou confirmar. A compreensão dessa natureza intrinsecamente dialógica da linguagem é um pré-requisito para qualquer análise aprofundada da comunicação humana. Essa percepção lança-nos diretamente para o pensamento de Júlia Kristeva, que formaliza o conceito de intertextualidade ao expandir as relações associativas que se estabelecem no texto. Segundo Kristeva (2005), essas associações se dão em duas dimensões complementares e inseparáveis: “a. horizontalmente: a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário”, o que re-

mete ao diálogo imediato entre quem produz e quem recebe o enunciado; e “b. verticalmente; a palavra no texto está orientada para o corpus literário anterior ou sincrônico” (Kristeva, 2005, p. 141), que estabelece a conexão profunda e histórica com a totalidade dos textos já produzidos. O texto, portanto, é um cruzamento, uma superfície onde múltiplas falas se encontram e se refratam.

A partir desse arcabouço teórico, Borba e Silva (2018) reforçam que “não existe texto isolado”, e que as possibilidades de cruzamentos textuais são infindáveis (Borba e Silva, 2018, p. 47). As vozes que ressoam em um novo enunciado são ecos de discursos passados e presentes. Para o ambiente acadêmico e pedagógico, essa conclusão possui implicações metodológicas profundas. Embora a intenção primeira não seja exigir que o estudante do Ensino Básico compreenda teoricamente a semanálise (Kristeva, 2005) ou o dialogismo (Bakhtin, 2002), em sua complexidade máxima, o professor, ao incorporar essa compreensão, adquire uma lente mais apurada. Essa lente permite ao educador reconhecer que o conhecimento e as produções textuais geradas em sala de aula são, inevitavelmente, frutos dessas infindáveis relações dialógicas e intertextuais. O professor, munido dessa consciência, passa a valorizar a historicidade e a contextualidade de cada enunciado discente, transformando o ato de ensino-aprendizagem em um processo de mediação cultural mais rico, crítico e consciente das vozes sociais em disputa.

Ao promover o contato com textos que abordam a marginalização social, os alunos são incentivados a escrever suas próprias histórias baseadas em realidades locais, culminando na produção de um e-book coletivo. A metodologia adotada é a aprendizagem significativa e baseada em projetos, buscando fortalecer o pensamento crítico e a autoestima dos alunos como produtores de cultura. O projeto também se alinha à necessidade de combate à desigualdade e à valorização de histórias invisibilizadas, dialogando com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A oficina propõe a prática de leitura a partir de um texto da literatura moderna com temática atraente, favorecendo, em seguida, a produção de textos literários com o mesmo recorte. Os processos de produção e posterior publicação visam auxiliar na construção da autoestima dos educandos, além de fortalecer o letramento literário e a compreensão do conceito de intertextualidade.

O objetivo geral é promover e estimular a leitura, a escrita, e provocar a reflexão sobre a realidade, enfatizando que as histórias contadas por autores são escolhas políticas. Busca-se fortalecer a importância de os estudantes recuperarem histórias de personagens reais de suas realidades que dialogam com o enfoque em existências vulnerabilizadas. Os objetivos específicos são: 1) Promover a leitura crítica e intertextual da obra *Homens e Caranguejos*, de Josué de Castro; 2) Fomentar a produção de textos literários para a elaboração de um e-book com as histórias contadas, fortalecendo a autoestima dos alunos como produtores no campo artístico-literário; 3) Promover um evento organizado pelos próprios alunos para a divulgação da obra.

O Plano de Ação Pedagógica (PAPE) articula-se com as seguintes competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 506, 507 e 509):

Relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico (leitor/audiência previstos, objetivos, papel social do autor, gênero do discurso, etc.), para ampliar a análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (EM13LP01).

Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem e da escolha de palavras para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da

língua (EM13LP06).

Utilizar softwares de edição (textos, fotos, vídeos e áudio) e ferramentas colaborativas para criar textos e produções multissemióticos, apropriando-se de práticas colaborativas (EM13LP18)

O projeto se alinha, ainda, ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS 10 (Redução das desigualdades) e ao ODS 2 (Fome zero e agricultura sustentável). A oficina está organizada em 6 horas-aula, divididas em três encontros ao longo de três semanas: I) O módulo I propõe apresentar a oficina a partir da obra de Josué de Castro, o caráter social de *Homens e Caranguejos* e a relação dialógica com o Manguêbeat, seguida da apresentação da proposta de produção. II) No segundo módulo, a proposta é que os estudantes realizem a composição de grupos, leitura dos capítulos I, VII e VIII de *Homens e Caranguejos*, pesquisa para definir a história a ser contada (pessoa da comunidade, familiar ou tema jornalístico) e o início da produção textual. III) A terceira parte contará com 1h/aula, o objetivo desse módulo é promover o compartilhamento dos textos produzidos, com a troca entre grupos para enriquecimento e sugestão de alterações (perspectiva dialógica). A culminância da Oficina, com a publicação e divulgação do *ebook*, com proposta de evento na escola no tempo de 2h/aula, tem o objetivo de valorizar a produção dos estudantes. As características do evento serão estabelecidas em diálogo com os estudantes, observando e respeitando a dinâmica da Escola. Vale ressaltar que a distribuição desses módulos tem base teórica no modelo de sequência didática dos autores Schneuwly e Dolz (2010). O quadro 1 apresenta a esquematização detalhada:

Quadro 1: Organização dos módulos da sequência didática proposta

Módulo 1: Aula expositiva com apresentação do tema e das obras.	Apresentação de <i>Homens e Caranguejos</i> , <i>Manguêbeat</i> e pontuar uma reflexão que aponta para o momento presente provocando o olhar crítico para a realidade (abordagem numa perspectiva dialógica e de releitura).	2h/aula
Módulo 2: Apresentação da proposta prática, formação dos Grupos, leitura dos capítulos I, VII e VIII de <i>Homens e Caranguejos</i>, definição de qual história contar	Promover a leitura, relação intuitiva e guiada entre passado e presente da cidade do Recife com o objetivo de provocar curiosidade e gosto pela prática de leitura e escrita. Essa hora aula funciona como tempo disparador para as produções. É importante pensar numa pausa necessária para as produções e posterior retomada.	1h/aula

Módulo 3: Mostra dos resultados e organização do evento.	Correção coletiva. A proposta de correção coletiva sugere a troca entre os estudantes, que terão contato com as produções dos demais colegas e terão a oportunidade de contribuir com correções de ordem gramatical, mas sobretudo na organização do texto. Nesse momento também haverá provocação para que os próprios estudantes realizem a organização do evento, pensando cada detalhe em consonância com a realidade de cada escola.	1h/aula
Módulo 4 - Divulgação e celebração dos resultados	Divulgação a partir de evento especial, com possibilidade de roda de diálogo sobre o processo de produção. Pensar também movimentos em torno de divulgação nas mídias sociais da Escola.	2h/aula

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

É preciso considerar que, na era da informação, a cultura digital trouxe mudanças significativas para o cenário educacional. Diante dessa nova realidade, não cabe mais uma educação pautada no professor como mero transmissor do conhecimento; é preciso que os processos de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos de forma dinâmica, dando ao aluno a oportunidade de compreender e contextualizar o mundo e, assim, desenvolver uma postura mais participativa na sociedade. Nessa perspectiva, a aprendizagem ativa tem o papel de promover caminhos para esse novo modelo de educação e, de acordo com Moran (2019), ela “precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade” (Moran, 2019, p. 11). Diante dessa demanda, o professor desempenha um importante papel: o de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e reflexões, possibilitando aos seus alunos enxergarem sentidos em seus aprendizados.

A metodologia será pautada pela Aprendizagem Significativa, contextualizando o conteúdo na realidade vivida pelos alunos através da *Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)* e *Aprendizagem Baseada em Times (ABT)*. Segundo Moran (2019), “na aprendizagem por projetos, os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula” (Moran, 2019, p.12). É justamente essa a proposta ao trabalharmos com o romance: que as vozes dos estudantes ecoem através das suas próprias histórias, valorizando suas formações identitárias e culturais e desenvolvam a competência de responderem às demandas sociais.

É importante ressaltar, com relação à aprendizagem significativa, aquilo que nos recorda Libâneo (2017) quando afirma que “ao aprender de forma significativa, o sujeito retém a substância (o essencial) das novas ideias” (Libâneo, 2017, p.13). Todo o percurso que foi apresentado até aqui, com a proposta de oferecer aos estudantes uma abordagem aos estudos de literatura e práticas de letramentos, corrobora essa compreensão de aprendizagem significativa.

A Aprendizagem Baseada em Projetos será utilizada com a formação de “times” para desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas. Serão utilizados como recursos didáticos o texto integral de *Homens e Caranguejos*, a obra musical de Chico Science e Nação Zumbi (*Da Lama Ao Caos; A Cidade; Rios, Pontes e Overdrives*), plataformas de publicação de e-book e

mídias da escola.

A avaliação será processual, levando em consideração a participação ativa dos estudantes. O processo e o resultado da produção textual também serão avaliados. A avaliação deverá ser ampla e contínua, considerando os comentários e o diálogo constante com os estudantes. No último encontro, será apresentado um formulário *on-line* para que os alunos possam se autoavaliar e avaliar as oficinas e suas etapas.

Considerações finais

Entre homens e caranguejos, entrelaçados na lama e no caos de uma cidade, a ideia de uma oficina de escrita autoral provoca nos estudantes não apenas um momento de escrita técnica com finalidade avaliativa, mas uma imersão na complexidade cultural que os rodeia, oferecendo-lhes ferramentas para desenvolver uma autoria crítica que se expresse tanto na linguagem quanto na forma de compreender o mundo.

O que se observa nessa proposta é a possibilidade de aproximar os estudantes da literatura como espaço de diálogo e resistência, valorizando suas vozes e histórias, especialmente aquelas que emergem das margens. Ao promover a leitura e a escrita em torno de sujeitos historicamente silenciados, a oficina reafirma o papel da escola como espaço de emancipação e de reconhecimento das identidades locais. Desse modo, contribui para a formação de leitores e escritores críticos, conscientes de seu papel na construção de narrativas mais plurais e inclusivas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BORBA, Cássio. SILVA, Alexandre. Julia Kristeva e a Semanálise: dos dialogismos às significâncias. **Animus: Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 17, n. 34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/29032>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

CASTRO, Josué. **Homens e caranguejos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CHICO SCIENCE e NAÇÃO ZUMBI. **Da lama ao caos** [recurso eletrônico]. São Paulo: Chaos/Sony Music, 1994. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/0W6hOSkA2g1BAX-vwHUw7ds>. Acesso em: 14 out. 2025.

CHICO SCIENCE e NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Chaos/Sony Music, 1996. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/3cG4WKesy6hUXEP-fPcdxs6>. Acesso em: 14 out. 2025.

ETERNO CHICO SCIENCE. **Chico Science fala sobre Josué de Castro e sua influência** [recurso eletrônico]. YouTube, 22 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_gOwC-CQnaSg. Acesso em: 14 out. 2025.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo : Perspectiva, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas e o ensino híbrido. **Revista Pátio Ensino Médio**, ano 10 n. 39 dezembro 2018/fevereiro 2019. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

OLIVEIRA BENTES, José. SOUZA-BENTES, Rita. Diálogo, dialogismo e dialogicidade em Buber, Bakhtin e Freire: algumas observações. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v.24 Caxias do Sul, 2019 Epub 31-Jul-2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100015 Acesso em: 31 jul. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



CAPÍTULO 12 - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. RELATO DE IMERSÃO NA ESCOLA-CAMPO GINÁSIO PERNAMBUCANO

José Hélio Vieira da Silva (PIBID/UFRPE/CAPES)

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Introdução

O presente artigo tem por objetivo registrar o momento inicial de imersão na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Aurora (EREM - GPA) como parte essencial do desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Este estudo está pautado nas experiências e vivências pedagógicas construídas durante o processo iniciado por meio do Edital Interno PREG/UFRPE nº 26/2024 - Seleção de Discentes Bolsistas de Iniciação à Docência para o PIBID/UFRPE, bem como o Edital Interno PREG/UFRPE nº 25/2024 - Seleção de Supervisores do PIBID/UFRPE, em consonância com o Edital Capes nº 10/2024. Na etapa inicial do PIBID do Núcleo de Letras/Língua Portuguesa UFRPE/UAEADTec foi realizada a imersão na escola-campo, com a observação participante das aulas do 2º ano F do Ensino Médio da EREM - GPA. O dia a dia da escola EREM-GPA conta com grande movimentação e dinamicidade. O tamanho do corpo docente impressiona e expressa bem a relevância da escola no cenário educacional do Estado de Pernambuco.

A partir da imersão na escola, foi possível o constante reconhecimento da realidade no que diz respeito aos seus avanços e desafios. A realidade da EREM-GPA é, de fato, um campo de grande riqueza que contribui para a formação inicial docente no âmbito do curso de licenciatura. A forma como a instituição lida com seus desafios a configura como um verdadeiro laboratório de experiências acadêmicas. Esse aspecto revela a importância e capacidade de acolhimento que toda a comunidade escolar tem demonstrado com relação aos membros do PIBID.

Ao longo deste artigo também estão presentes uma constante retomada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição para entender os processos internos, os desafios e o lugar em que esta escola quer e busca constantemente estar. O PPP é chave para o processo de compreensão e imersão nessa realidade. Destacamos, também, a relevância das entrevistas realizadas junto à comunidade escolar. As visões dos educadores e discentes são fundamentais para uma compreensão mais aprofundada da realidade. Com relatos abertos e claros, os profissionais e alunos destacam com clareza as potencialidades e limitações, problemas estruturais da escola, desafios concretos que impõem dificuldades na execução plena dos anseios da instituição e, por fim, as alegrias em fazer parte desse espaço. No geral, a linha de abordagem das entrevistas, formulários e convivência tem sua ênfase na realidade do ensino de Língua Portuguesa e seus componentes curriculares. Nesse sentido, o leitor poderá constatar um recorte mais específico sempre retomando questões que implicam essa realidade particular bastante presentes nos depoimentos.

Como base importante de fundamentação teórica que ajuda a preservar a coerência desse artigo, pretende-se apoiar-se nos documentos oficiais que regem o PIBID, referencial teórico que contempla autores, como: Freire (1996), Zabala (1998), Libâneo (2017), e outros que nos ajudam a fundamentar as percepções que resultam da realidade e relevância das vivências de cada profissional.

Ao final dessa etapa de imersão, constatamos que a realidade da escola é repleta de desafios que permeiam o cotidiano de subjetividades atravessadas por vivências distintas, cheias de potenciais. Os estudantes se encontram num contexto social de grandes mudanças provocadas pelo avanço das tecnologias que incidem diretamente em sala de aula, uma compreensão cada vez mais crescente de desvinculação da importância da educação com o futuro desses sujeitos e a perda de percepção da importância de se colocarem como protagonistas do processo de aprendizagem. Já os professores relatam constantemente os grandes desafios que estão implicados no fazer docente, a desvalorização profissional e a alta carga de trabalho que acaba limitando suas práticas.

Contextualização da escola campo: breve histórico, projetos e comunidades

A Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Aurora é uma instituição situada no centro da cidade do Recife. A Rua da Aurora é margeada pelo rio Capibaribe e por prédios imponentes e históricos. Os estudantes são oriundos de diversos bairros e regiões do Recife e de cidades vizinhas. É uma escola que acolhe uma diversidade de alunos da região Metropolitana em razão de sua boa fama no quesito qualidade de educação. Os dados do IDEB corroboram essa boa percepção da população. Entre as Escolas de Referência em Ensino Médio do Grande Recife, a escola tem a melhor pontuação (QEDU, 2025).

A estrutura da escola foi construída durante o Brasil Império e, naturalmente, revela uma desconformidade em relação às necessidades de uma escola do século XXI. Os ambientes de convivência da comunidade escolar compreendem um pátio central, um jardim lateral com alguns quiosques (onde frequentemente os alunos se reúnem para atividades diversas, incluindo as aulas de educação física), refeitório em condições precárias e uma biblioteca que guarda um rico acervo de obras importantes e em grande número de exemplares, o que facilita o uso dos docentes com as turmas. Apesar do seu vasto acervo, a biblioteca não tem sido atualizada e não possui um número relevante de obras atualizadas, sua estrutura, no entanto, é bem avaliada.

A escola abriga a etapa do Ensino Médio da Educação Básica. Do primeiro ao terceiro ano, os alunos passam o dia na escola onde também fazem refeição. O número de alunos gira em torno de 700 matriculados e uma média de 40 a 45 alunos por turma (EREM-GP, 2023, p. 20). De acordo com a coordenação pedagógica da escola, a partir de entrevista coletada, a quantidade de alunos por turma é uma realidade desafiadora.

Existem projetos e sonhos para mudar a realidade atual da estrutura do prédio. Projetos como construção de uma quadra, instalação de ar-condicionado e restauração do prédio de um modo geral. Toda a comunidade escolar entende que essas mudanças seriam vitais para a escola que já esbanja boa avaliação junto à comunidade e aos indicadores oficiais do IDEB. A percepção é de que o Ginásio Pernambucano Aurora merece muito mais investimento e infraestrutura do que dispõe atualmente. É inquestionável a importância da estrutura física para o êxito do projeto escolar, essa percepção está amparada na concepção de pensadores da educação como Anísio

Teixeira, que defende a importância de “dotar a escola de condições materiais”, pois na ausência de ambientes adequados “não poderia haver trabalho educativo e, por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, torna-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino” (Teixeira apud Dórea, 2025, p.172).

O PPP da EREM-GPA é um documento que dá norte para a escola e especifica os caminhos da instituição a partir de documentos oficiais que regem a educação no país. A proposta é que a escola tenha em consideração toda a comunidade escolar no cotidiano e preze por uma gestão democrática, observando aquilo que está estabelecido pelas leis federais e estaduais que regem a educação, mas que as articule com esse contexto micro em que está inserida a escola. Dos aspectos pedagógicos ao financeiro, esse documento é de grande relevância para a vida escolar e seus rumos.

Dentro das práticas pedagógicas que estão presentes, a compreensão de uma educação que busque promover o estudante numa dimensão integral “abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais” (EREM-GP, 2023, p.17), a escola reforça, também, o protagonismo dos jovens com diversos projetos de monitoria voluntária, monitoria da biblioteca, grêmio estudantil e outros. A educação compreendida como processo integral “é um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender” (Zabala, 1998, p.55).

O estímulo à pesquisa que promove a “curiosidade intelectual” pode ser percebido através das pesquisas realizadas por meio dos projetos de Semana Literária, Núcleo de Gênero, Semana de Biologia, estudos de línguas estrangeiras associados às parcerias internacionais e o Programa das Escolas Associadas (PEA) da Unesco (EREM-GP, 2023, p.10). A formação crítica, garantindo inclusão e equidade, com o objetivo de promover uma escola para todos, tendo em vista não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar, são marcas percebidas na escola que também incentiva a formação continuada dos professores.

Todos os elementos que a escola destaca em seu Projeto Político-Pedagógico estão sendo percebidos na realidade durante o processo de imersão no cotidiano escolar. As aulas de Língua Portuguesa acompanhadas no 2º ano F do Ensino Médio estiveram marcadas por essas características a partir da mediação do professor supervisor.

Interações na escola: entrevistas com docentes, discentes, gestores, bibliotecários, comunidade geral

As entrevistas com a comunidade escolar foram de grande relevância para aprofundar o olhar e apanhar também a experiência de quem está inserido na realidade e tem sua vida diretamente impactada pelo cotidiano escolar. Foram entrevistados 6 alunos do 2º F, uma coordenadora pedagógica, a bibliotecária e o professor supervisor.

A percepção da equipe pedagógica, a partir das partilhas da coordenadora, é de que a escola possui desafios que são observados e conta com o empenho de uma equipe pedagógica coesa e bastante colaborativa com o projeto da escola, utilizando-se de seus diversos potenciais para tantos desafios já observados. Aqueles que têm exigido maior atenção residem em busca de melhorias no aproveitamento da qualidade do ensino. Os dados do IDEB revelam uma relativa baixa nos indicadores avaliativos da aprendizagem dos alunos (QEDU, 2025). A avaliação é feita com estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A coordenadora compreende que as baixas nos indica-

dores são consequências da pandemia de Covid-19 que abalou a vida dos educandos em muitos aspectos, sobretudo no âmbito psicológico. Muitos esforços estão sendo realizados pela escola para mitigar as perdas. Um exemplo de grande relevância é o esforço da coordenação para diminuir o número de estudantes por sala, principalmente a partir da abertura de mais turmas. A medida visa ao atendimento qualitativo e personalizado, promovendo, assim, um ambiente de acolhimento propício para a formação.

Nessa linha de busca de melhorias, a entrevista com a bibliotecária foi marcada pela construção da compreensão de como a biblioteca articula, como espaço de acolhimento e pesquisa, esse esforço de ajudar no desenvolvimento dos projetos da escola. A bibliotecária ressalta a importância do espaço para uma educação comprometida com a ampliação de horizontes e construção de um pensamento crítico que o acesso a livros e obras diversas podem oferecer. Durante a entrevista, fica claro o papel central que esse espaço possui e a ligação de afeto que os alunos têm com ela.

A entrevista com o professor supervisor contribuiu de maneira significativa para o processo de compreensão das suas escolhas didáticas em diálogo com a realidade. Em entrevista, o professor detalha as escolhas das abordagens pedagógicas e a constante busca em abarcar todos os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa propostos a partir das habilidades e competências tratadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e pelo Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (Pernambuco, 2021). O supervisor destaca que um dos maiores desafios na área de Língua Portuguesa é lidar com o déficit de conhecimentos prévios dos estudantes, que, muitas vezes, chegam ao Ensino Médio sem habilidades básicas de leitura e escrita. Enfatiza que conciliar essa necessidade de resgate com a demanda de um currículo extenso e a carga horária do professor é complexo, além da sobrecarga de processos burocráticos que visam atender a índices educacionais em detrimento do desenvolvimento integral do aluno. Outro ponto crucial levantado é o desafio da leitura, que exige reflexão e concentração, e que é impactado pela cultura das mídias digitais e vídeos curtos, dificultando a imersão em textos mais longos e variados.

Para contornar essas questões e otimizar o ensino, o professor entrevistado prioriza o trabalho com sequências didáticas, que permitem uma sistematização e personalização do material em alinhamento com a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021). O supervisor também faz uso de tecnologias, como datashow, e estimula os alunos a utilizarem recursos digitais em projetos, como a produção de curtas-metragens e “pílulas literárias” com o uso de smartphones. Embora reconheça a presença da Inteligência Artificial (IA) no cotidiano dos estudantes, o docente adota uma postura de conscientização, orientando que seja utilizada como ferramenta de pesquisa e questionamento, mas ressalta a importância de preservar a subjetividade, a criatividade e a autonomia do estudante, pois o verdadeiro conhecimento e a capacidade de expressão vêm do esforço individual. Entendemos, a partir desses elementos, que a atuação do professor também se esforça em promover a autonomia dos estudantes, dialogando com uma pedagogia comprometida com a máxima de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 56).

A entrevista com os alunos do 2º ano F foi realizada por adesão voluntária. Um formulário virtual foi disponibilizado para todos da turma e apenas 6 alunos colaboraram. Seguindo o modelo disponibilizado, buscamos compreender o que eles estão estudando em Língua Portuguesa, sua relação com as práticas de Linguagem, e outros aspectos mais gerais.

De modo geral, as abordagens destacadas pelo supervisor são reconhecidas pelos alunos como muito positivas e completas. Eles destacam que o professor trabalha de maneira satisfatória todos os componentes curriculares, de modo especial literatura, gramática e produção de textos. A maioria dos discentes afirma ter muita dificuldade com produção textual e leitura. Existe um descontentamento com relação à organização das aulas por dia; os alunos destacam que a maioria dos dias contempla aulas de áreas do conhecimento que não favorecem a interdisciplinaridade. Muitos relatam utilizar inteligência artificial - IA e outros tantos recursos da internet para complementar seus estudos. Todos os alunos responderam que têm acesso à internet.

Observações e outras práticas realizadas na escola

As observações em sala de aula e em alguns eventos realizados pela comunidade escolar ajudaram a construir uma percepção acerca da realidade. O que se observa, especificamente na turma acompanhada (2º ano F) é que os alunos possuem perfis distintos de classe, raça e gênero. Esses aspectos de interseccionalidade marcam a turma de maneira muito visível. O comportamento desse grupo é visto de maneira negativa e desafiadora. Constantemente se dispersam e acabam atrapalhando um pouco as aulas. O professor supervisor é responsável pelas aulas de Língua Portuguesa e divide o conteúdo entre aulas de gramática e literatura. As aulas são divididas em dois dias, no primeiro o professor se dedica ao ensino da gramática e, no segundo, à literatura. A dinâmica do professor prioriza o ensino expositivo dialogado que diversas vezes conta com o suporte de datashow e favorece bastante a produção dos alunos. O professor gosta bastante de trabalhar com grupos e com metodologias ativas.

No geral, a turma é muito participativa e gosta de atividades que a movimentam. O acompanhamento de alguns trabalhos e projetos vivenciados contou com a ampla participação da turma, a exemplo do Fala GPA, evento que celebra os 200 anos da escola, e os Jogos Internos, que movimentaram bastante o grupo. Essa particularidade da turma pode apontar caminhos possíveis para práticas que promovam essa relação entre teoria e prática, favorecendo uma didática mais ampla, levando em consideração “um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si” (Libâneo, 2017, p.76) compreendendo que “o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. (Libâneo, 2017, p.13)

Considerações finais

Em primeiro lugar, a experiência da inserção em contexto escolar e acompanhamento das aulas são importantes para a formação em licenciatura porque permitem que o estudante tenha contato com o universo escolar e tudo o que o envolve, sejam desafios ou alegrias. Ainda nesse sentido, é importante a experiência em instituição pública que permita analisar os aspectos da política de educação e suas diretrizes, de fato, tem sido efetuada e em quais aspectos ainda não foram alcançados.

A escola compreende a importância de promover a autonomia dos estudantes e a realidade social em que muitos desses alunos estão inseridos também favorece uma autonomia que, em muitos aspectos, pode ser precoce. O presente artigo encontra na realidade observada a necessidade de promover experiências pedagógicas que promovam autonomia, sobretudo no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. Entendemos que dialogar com obras literárias consagradas que abordam temáticas que se aproximam da realidade dos estudantes pode ser de grande importância para o letramento dos jovens estudantes. Essa dimensão dialógica pode promover integração entre contexto subjetivo, comunitário e histórico, pois, como nos indica Brait (2005),

recordando a abordagem bakhtiniana, o dialogismo é “elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem” (Brait, 2005, p.35).

Essa dimensão dialógica como possibilidade de atuação com a turma revela ainda uma relação profunda com a capacidade de promover a autoestima dos alunos reconhecendo o valor de suas contribuições para o processo de produção de conhecimento, oferecendo lugar de destaque para suas produções. A ideia é oferecer o reconhecimento de suas vozes como releituras que dialogam profundamente com os textos estudados, para que se vejam envolvidos com o processo de construção literária. Essas ideias tomariam como base a compreensão de Júlia Kristeva (1974), levando em conta sua definição de releituras a partir da relação com os textos.

A experiência de iniciação à docência forma o estudante para enfrentar os desafios desse contexto, junto aos colegas, produzir conhecimento e ciência sobre diversos elementos na área, contribuindo ainda mais com o debate para, a partir disso, gerar resultados na prática enquanto futuros professores, mas também na realidade observada. Sem sombras de dúvidas, esse primeiro momento é determinante para os próximos passos desse processo do PIBID.

Referências

BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. [E-book]. São Paulo: Contexto, 2005. ISBN 9786555414912. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414912/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

DÓREA, C. R. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRRQSPBcDhQscb7bYn4C5Qq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO GINÁSIO PERNAMBUCANO - EREM-GP. **Projeto Político-Pedagógico**. Recife, Pernambuco, 2023.

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

KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

QEDU. **Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Aurora** – IDEB. [S.l.]: QEDU, [2025]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/26172712-escola-de-referencia-em-ensino-medio-ginasio-pernambucano-aurora/ideb>. Acesso em: 29 jul. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Penso, 1998.

CAPÍTULO 13 - A PALAVRA EM MOVIMENTO: DA ESCRITA À REESCRITA - REFINAMENTO TEXTUAL

Juraci Soares da Silva (UFMS/CPTL)

Silvelena Cosmo Dias (UFMS/CPTL)

Introdução

Este artigo é oriundo de um recorte de pesquisa de mestrado que teve como objetivo problematizar o processo da escrita por meio do gênero discursivo carta do leitor. Nessa perspectiva, trabalhar os gêneros discursivos no ensino de língua materna possibilita condições para os educandos desenvolverem capacidades de leitura e escrita em diversas práticas sociais com autonomia. Para isso, é fundamental que o docente planeje propostas didáticas que estejam intrinsecamente relacionadas com as necessidades e realidades dos educandos.

Dentro dessa premissa de trabalho pedagógico, o aluno desenvolve as atividades com dinamismo e aperfeiçoa suas habilidades e competências, posicionando com criticidade diante das diversas situações-problema existentes na sociedade. Nesse sentido, os gêneros discursivos são considerados elementos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, além de promover a interação entre leitor e autor, de forma conceitual e objetiva. Nas palavras de Bakhtin (2011), o falante expressa sua subjetividade por meio de algum gênero, seja ele escrito ou oral, como forma de representar a si e o outro por meio da linguagem.

Nesse sentido, selecionamos uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior do estado de Mato Grosso para desenvolvermos um projeto de intervenção, com propostas de atividades diárias de leitura e escrita, com intuito dos educandos expressarem sua subjetividade sobre os diversos acontecimentos sociais, tornando-se alunos protagonistas do seu dizer por meio da escrita e reescrita.

Com o objetivo de apresentar a sequência de atividades que compõem esse projeto de intervenção, este artigo se divide em três partes. Na primeira, abordamos de forma breve alguns conceitos sobre os gêneros discursivos e a escrita na sala de aula. Na segunda, expomos sucintamente a metodologia. Já na terceira, apresentamos a sequência de atividades com uma breve reflexão. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Os gêneros discursivos e a escrita na sala de aula

Na sociedade pós-moderna, as pessoas utilizam a escrita para interagir em diversos contextos sociais. No entanto, a prática de escrever não só promove a interação, mas também, é o ponto de partida para o sujeito se posicionar diante de alguma situação, seja para concordar, elogiar, reclamar ou refutar. Essa manifestação é realizada por meio de algum gênero do discurso. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 282) menciona que “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido”. Os enunciados produzidos pelos falantes advêm de seus contextos históricos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a escrita significativa é aquela que o aluno tem o que dizer, razão para

dizer e a quem dizer (Geraldi, 2013), intrinsecamente relacionada com as vivências dos educandos. Nesse sentido, propor atividades em sala de aula, a partir de contextos reais, possibilita ao educando desenvolver habilidades linguísticas e discursivas. Assim, os alunos produzem textos com coesão e coerência para interagir em diversas situações do cotidiano de forma crítica.

Nesse sentido, Antunes (2014, p. 21) argumenta que “tecendo o texto, estão também os sentidos, os sentimentos, as emoções, responsáveis pela criação das fantasias, das metáforas e comparações criadas [...] dos sentidos figurados, na polissemia quase ilimitada dos sinais linguísticos”, que constituem o processo significativo de um texto. Isso motiva e possibilita ao aluno se inscrever, se assumindo na função de autor, em diversos contextos sociais.

No entanto, em algumas práticas pedagógicas, os sentimentos e posicionamentos dos educandos não são considerados pela escola. Os alunos recebem comandos para escrever com temáticas estabelecidas pelo professor, ou seja, produzem-se textos para a escola (Geraldi, 2013), tendo o docente como o único leitor, que simplesmente corrige os aspectos gramaticais do texto e devolve para o aluno, ou simplesmente engaveta. Sob essa perspectiva, Antunes (2014, p. 33) assevera que “somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusive “frases soltas”, descontextualizadas” de forma mecânica.

Nesse sentido, o gênero discursivo carta do leitor pode ser visto como um grande facilitador para o ensino da escrita, pois é um gênero da esfera jornalística que oportuniza ao leitor se expressar diante das matérias e reportagens lidas. Nessa vertente, Nunes (2017, p. 165) argumenta que os jornais e as revistas “cedem espaço na imprensa para que se ouça a voz do leitor”, relacionados aos diversos assuntos sociais.

No entanto, é necessário que o docente desenvolva uma prática pedagógica que oportunize aos educandos a produzirem conhecimentos, a partir da interação entre pares e/ou grupos. Nesse viés, Pinheiro (2011, p. 229) enfatiza que o trabalho coletivo consiste em um “quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação”. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador para que o aluno seja protagonista da aprendizagem de forma ativa e reflexiva.

Um olhar metodológico

A nossa pesquisa-ação foi desenvolvida a partir de uma inquietação sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula. Para isso, foi necessário delinear procedimentos teórico-metodológicos para que as atividades fossem desenvolvidas com organicidade, articulação e sequencialidade. Assim, embasamos nas palavras de Thiollent (2011, p. 7) ao defender que a pesquisa-ação “consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos [...] ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas”.

A partir disso, objetivamos contribuir para a melhoria de escrita dos educandos na sala de aula, por meio de um projeto de intervenção, sustentados nos conceitos teóricos do ciclo da pesquisa-ação, abordada por Tripp (2005, p. 446), ao asseverar que “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e avaliação de sua eficácia”. Esse ciclo nos possibilitou desenvolver a nossa prática pedagógica de forma segura e organizada.

Apresentação e reflexão sobre a aplicação da sequência de atividades

A primeira sequência de atividades foi iniciada com a apresentação do projeto de intervenção. Em seguida, foi solicitado aos alunos uma escrita diagnóstica da carta do leitor, com temática livre, para identificar os possíveis problemas. Vale ressaltar que essas produções não atenderam às características do gênero solicitado, considerando que, até aquele momento, os alunos não tinham conhecimento formalizado a respeito do referido gênero. A partir disso, foi planejada uma sequência de atividades, composta por 9 etapas e 47 horas/aulas, ultrapassando os limites da sequência didática, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na segunda etapa, foi realizada a leitura do livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado. A partir dessa leitura, promoveu-se uma roda de conversa com os estudantes. Durante esse momento de socialização, os alunos foram convidados a expressar suas opiniões sobre o tema da obra; contudo, observou-se certa resistência por parte da maioria deles em participar ativamente das discussões. No entanto, um dos educandos mencionou: *“Professor, você que tem de fazer a pergunta”*. Esse enunciado indica que, no ambiente escolar, ainda é pouco comum a abertura para que os alunos expressem suas opiniões acerca das leituras realizadas. Com o propósito de romper essa barreira, foi necessário incentivar reiteradamente a participação dos estudantes, que, gradualmente, começaram a se manifestar. A partir das discussões, emergiram temáticas relevantes abordadas na obra, como os relacionamentos familiares, o trabalho, a cidadania e, sobretudo, a importância da leitura e da escrita, tanto no âmbito pessoal quanto no social.

Além da atividade de leitura e socialização, nessa etapa os educandos desenvolveram atividades de interpretação textual relacionadas às temáticas discutidas. Produziram também, o resumo do livro, posteriormente exposto no mural da escola, com o intuito de incentivar outros alunos à leitura da obra. Nas produções escritas, tanto de interpretação quanto de resumo, cada aluno realizou a releitura e a revisão de seu próprio texto, promovendo um primeiro momento de reflexão sobre sua própria escrita. Em seguida, as atividades foram trocadas entre duplas ou trios, possibilitando a correção colaborativa entre os pares. Após esse processo, o professor realizou a intervenção final, consolidando as revisões necessárias. Essa prática de correção e re-escrita foi mantida em todas as etapas do projeto de intervenção.

Na terceira etapa, propôs-se que os participantes da pesquisa escrevessem uma carta pessoal a um colega de sala, com temática livre. Essa proposta de escrita autônoma, desvinculada de um tema previamente determinado, causou surpresa e resistência entre a maioria dos alunos. Diante dos questionamentos, um educando afirmou: *“Mas, professor, sobre qualquer assunto? Não vai falar o tema para nós? Não sei sobre o que vou falar! Como é difícil escrever sem um tema!”*. Essas manifestações mostram que a prática de escrita escolar ainda se distancia das experiências, vivências e afetos dos estudantes. Nota-se, assim, que o aluno é frequentemente conduzido a um processo de escrita voltado para a instituição escolar, e não para uma situação comunicativa real (Geraldi, 2013). Desse modo, a escrita torna-se um exercício desprovido de sentido, produzido para o vazio, sem destinatário nem propósito discursivo definido.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem só adquire sentido na relação com o outro, ou seja, na interação concreta e situada (Bakhtin, 2011). Quando o sujeito escreve sem considerar um interlocutor real, a escrita perde seu caráter dialógico e deixa de cumprir sua função social. Nesse sentido, a proposta da carta pessoal visou justamente romper com a lógica da escrita escolar produzida “para o vazio”, possibilitando ao educando perceber-se como autor e interlocutor

em um processo de produção de sentidos compartilhados.

A partir disso, ao contrário desse apagamento autoral, as produções das cartas foram realizadas sob diversos assuntos como, por exemplo, pedidos de desculpas, esclarecimento de mal-entendidos, elogios, estímulos, entre outros. Para tanto, a escrita com temática livre, em que o aluno se identifica com o assunto, transcende as estruturas e regras da escola e, possibilita ao educando expressar a sua subjetividade, produzindo efeitos de sentido relacionados a diversos acontecimentos da vida. Dessa forma, ele assume uma posição de autor ao expressar algo significativo para o outro e para si mesmo. Sob essa vertente, Antunes (2014, p. 21) afirma que “tecendo o texto, estão também os sentidos, os sentimentos, as emoções, responsáveis pela criação das fantasias, das metáforas e comparações criadas”.

Na quarta etapa, foi exibido o filme *Central do Brasil*, escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, e dirigido por Walter Salles. Essa obra cinematográfica retrata de forma pontual o analfabetismo no Brasil na década de 1990, com reflexo aos dias atuais. Além disso, esse filme possibilitou a discussão sobre outras temáticas como desonestidade, afeto, fé, sentimentos e diferenças de classes sociais. Nesse contexto, foi proposto um conjunto de atividades de interpretação sobre o filme. Posteriormente, foi solicitado a produção de dois textos dissertativo-argumentativos, sendo um com a temática sobre: “A importância da escrita na sociedade” e o outro de escolha livre, possibilitando aos educandos escolherem entre as temáticas abordadas no filme e discutidas em sala de aula.

Na quinta etapa, com o objetivo de promover interações que ultrapassassem os limites da sala de aula, a proposta consistiu na produção de uma carta pessoal destinada a alguns servidores da escola, com temática livre. Diferentemente do que ocorreu na terceira etapa, em que os alunos demonstraram resistência à escrita sem tema pré-definido, foi perceptível a empolgação diante dessa nova atividade, especialmente nas cartas endereçadas à “tia da cozinha”. Esse entusiasmo revela que os alunos começaram a desenvolver uma relação mais positiva com o ato de escrever, compreendendo a escrita como uma prática que vai além das exigências escolares. Como afirma Antunes (2003, p. 45), na escrita o aluno sempre seleciona “alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo”.

As cartas produzidas foram destinadas a diversos segmentos da escola, como merendeiras, pessoal da limpeza, bibliotecária, coordenadora, porteiro, entre outros; e sobre diversos assuntos, desde reclamações até elogios. As cartas foram entregues aos destinatários pelos próprios alunos. Apesar de alunos e servidores estarem no mesmo ambiente escolar todos os dias, ainda existia um certo distanciamento entre eles. O ato de entregar a carta possibilitou momentos de afetos como abraços, sorrisos, apertos de mãos e agradecimentos entre educandos e funcionários, constituindo em uma interação emocional e significativa.

Na sexta etapa, as características específicas da carta do leitor foram apresentadas aos alunos para que compreendessem os elementos constitutivos desse gênero. Para favorecer esse processo, foi realizada a leitura e análise de diversas cartas do leitor publicadas em jornais como *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Popular*. Nessas produções, observou-se que os leitores expressam suas opiniões, críticas, elogios, reclamações e sugestões a respeito de diversas matérias difundidas nesses veículos de informação.

Como recorte, dentre as apresentadas, uma carta do gênero foi selecionada por meio de votação direta entre os alunos, com o intuito de desenvolver um estudo mais aprofundado das características do gênero discursivo. A carta selecionada foi do jornal *O Popular*, do estado de

Goiás, que trata sobre a questão de cães e gatos em situações de vulnerabilidade nas ruas de Goiânia, que vem causando problemas de saúde pública e afetando o bem-estar dos animais. Sob essa perspectiva, foi discutido com mais ênfase sobre a função social da carta do leitor, mostrando que ela possibilita ao leitor/escritor a oportunidade de posicionar-se com criticidade, diante dos acontecimentos na sociedade, em busca de uma resposta. Além disso, foi abordado com ênfase a questão do conteúdo temático, composição e estilo, como elementos constitutivos do gênero discursivo (Bakhtin, 2011), preparando os alunos para a reescrita final da carta do leitor, confeccionada no início desse projeto de intervenção.

Na sétima etapa, com objetivo de fortalecer os laços interativos entre os alunos, foi proposto aos educandos que formassem grupos para pesquisarem reportagens com temática do interesse deles, para serem apresentadas em sala de aula. Conforme Pinheiro (2011, p. 229), o trabalho coletivo constitui em um “quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas”, na perspectiva de produzirem novos conhecimentos. Nesse sentido, possibilitar condições para o aluno trabalhar em grupo ultrapassa a abordagem tradicional da escola que, por vezes, concentra o conhecimento exclusivamente na figura do professor, considerado o detentor de todos os saberes.

Desse modo, os alunos realizaram suas pesquisas em várias fontes, como as revistas *Toda-Teen* e *Capricho*, além de jornais eletrônicos como: *G1- O portal de notícias da Globo*, *O Repórter do Araguaia*, *O Globo* e *Folha de São Paulo*. Durante as pesquisas, os alunos demonstraram entusiasmo e empenho. Após as pesquisas e leituras realizadas, as temáticas escolhidas pelos quatro grupos participantes foram: Infraestrutura das escolas brasileiras; Preconceito racial; Drogas; Violência doméstica.

Após a apresentação da pesquisa em sala de aula, as temáticas selecionadas foram socializadas com as demais turmas da escola do 6º ao 9º ano, por meio da apresentação de um seminário. O objetivo foi divulgar e dar visibilidade ao trabalho dos alunos, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo estudantil. Inicialmente, a maioria dos alunos rejeitou a proposta. Essa resistência demonstra que a prática de socialização não é corriqueira no ambiente escolar. Após muito diálogo com a turma, foi possível chegar a um acordo e, assim, apresentaram um seminário. Ao término da apresentação do seminário, conduziu-se para o segundo momento dessa etapa, que se constituiu na produção de uma carta do leitor de forma colaborativa, entre os membros do grupo. Essa atividade teve o propósito de preparar os educandos para o refinamento da reescrita da carta do leitor.

A oitava etapa consistiu na reescrita da carta do leitor produzida na primeira etapa da sequência de atividades, que teve como objetivo incentivar o participante da pesquisa a ler, reler e refletir sobre o que pode ser aperfeiçoado na reescrita, a partir dos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento do projeto de intervenção. Nesse sentido, vale ressaltar que escrever não se limita apenas à paragrafação, aspectos linguísticos e estilísticos do texto. Embora esses elementos sejam importantes, o foco principal da escrita é o posicionamento do aluno enquanto sujeito autor (Coracini, 2011), levando em conta o lugar de onde se fala, seja da sua vida pessoal, social ou cultural.

Na nona etapa, com o objetivo de promover uma reflexão sobre as produções realizadas ao longo da sequência de atividades, foi desenvolvida uma oficina de leitura com a exposição dos textos produzidos. Cada aluno pôde reler suas próprias produções ou aquelas de colegas que mais lhe despertaram interesse. Em seguida, realizou-se uma roda de conversa, na qual os par-

participantes discutiram os possíveis efeitos de sentido presentes nas cartas do leitor reescritas. Ao final da oficina, as produções foram publicadas no blog da unidade escolar (<https://escritaescolar.interativa.blogspot.com/>), ampliando a visibilidade do protagonismo discente e fortalecendo a interação social.

Considerações finais

O projeto de intervenção desenvolvido em sala de aula, planejado e organizado em uma sequência de atividades didáticas voltada ao ensino do gênero discursivo carta do *leitor*, demonstrou que o trabalho com a escrita requer uma prática pedagógica sustentada por fundamentos teórico-metodológicos consistentes. Nessa perspectiva, o domínio do conteúdo e das estratégias de ensino pelo professor é essencial para promover uma aprendizagem significativa e de qualidade. Considera-se, portanto, que o professor reflita continuamente sobre sua prática pedagógica, com o propósito de atender às necessidades e singularidades dos educandos.

Dessa forma, o projeto de intervenção desenvolvido por meio da sequência de atividades apresentada foi elaborado a partir das demandas observadas na escrita diagnóstica e ajustada ao longo das etapas, favorecendo a participação ativa e significativa e a construção de uma postura autoral e crítica dos alunos. Por fim, conclui-se que práticas de escrita contextualizadas e dialógicas ampliam o engajamento dos educandos, fortalecendo a autonomia e o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João. *Portos de Passagem*. 5ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NUNES, Valfrido da Silva. Cartas e carta do leitor: o que diz a literatura sobre o tema. In: *Revista Tabuleiro de letras*. Salvador, v.11, n 2, 2017, p. 158-178. Disponível em: <https://revista.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/370>. Acesso em: 25/09/2025.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: *Calidoscópio*, vol. 9, n. 3, 2011, p. 226-239.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set. /dez. 2005, p. 443-466.

CAPÍTULO 14 - ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA EM BOM JARDIM (PE): PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO

Mayara Kely Moura dos Santos (UFRPE)

Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)

Resumo

Com a inserção das tecnologias digitais no cotidiano e no contexto das salas de aula, abordagens pedagógicas que promovem a autonomia e o protagonismo dos alunos têm se mostrado essenciais para engajá-los em um processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, tornando-se essencial compreender como essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas e como são utilizadas e percebidas no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura. Este artigo objetivou investigar a relação entre o letramento digital e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, buscando compreender como os recursos digitais podem contribuir para a construção do letramento digital, no contexto do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Bom Jardim, em Pernambuco. A pesquisa, de caráter bibliográfico, exploratório e qualitativo, buscou identificar o acesso às tecnologias, o uso de recursos digitais em sala de aula e a percepção dos estudantes sobre a importância do letramento digital, com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Rojo (2013), Coscarelli e Ribeiro (2011), Moita Lopes (2006), e Walsh (2013). Os resultados indicam que, apesar de um amplo acesso à Internet e uma visão positiva sobre o potencial das tecnologias para a aprendizagem, ainda há limitações técnico-pedagógicas, exigindo formação docente para o uso crítico e eficaz desses recursos no ensino da Português e Literatura. Contudo, apesar das limitações, o uso planejado e crítico da tecnologia, apoiada por metodologias ativas, tem potencial transformador, promovendo uma educação inclusiva e alinhada com as competências essenciais a uma formação crítica.

Palavras-chave: Letramento Digital; Metodologias Ativas; Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura; Tecnologias Digitais.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, a inserção das tecnologias digitais no ensino se tornou essencial para responder às demandas da sociedade atual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ao propor o desenvolvimento da competência digital em todas as áreas do conhecimento, especificamente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, convida à ressignificação das práticas de linguagem na escola, estabelecendo a necessidade de os alunos desenvolverem competências voltadas para a utilização crítica, reflexiva e ética dessas tecnologias. Essa proposta se alinha a uma concepção de letramento como prática social e política (Street, 1984), reconhecendo que ler e escrever são formas de participar criticamente de práticas sociais que envolvem relações de poder, ideologias e identidades.

O letramento digital se refere à capacidade de utilizar, interpretar e produzir informações em ambientes digitais, como redes sociais, plataformas educacionais, blogs e aplicativos. Mais do que ler e escrever, o letramento digital envolve o pensamento crítico para analisar conteúdo online, reconhecimento de *fake News*, navegar de forma segura e contribuir de maneira ativa em ambientes virtuais. O letramento digital amplia os horizontes do ensino, especialmente no contexto escolar, potencializando a autonomia do aluno, promovendo aprendizagens dinâmicas e interativas, além de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Nas escolas, ele é um recurso fundamental para preparar os estudantes para os desafios do século XXI. Em Bom Jardim, Pernambuco, essa realidade expõe desafios e oportunidades.

A BNCC, na perspectiva de valorizar práticas de linguagem digitais, abre espaço para que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura reconheça as diversidades linguística, cultural e tecnológica dos estudantes, promovendo uma formação mais crítica, inclusiva e conectada às transformações da sociedade. Nesse contexto, o letramento digital e os multiletramentos (Rojo, 2013) ganham centralidade ao incorporar linguagens multimodais, como vídeos, memes, redes sociais, podcasts, etc, que já fazem parte da vida cotidiana dos estudantes.

No entanto, integrar essas práticas significativamente requer uma perspectiva crítico-decolonial da linguagem, como propõem autores da Linguística Aplicada Crítica e do Sul Global. Para Moita Lopes (2021), é preciso romper com epistemologias coloniais que marginalizam os saberes e as vozes dos sujeitos historicamente excluídos. Nessa direção, Walsh (2021) defende a valorização de linguagens insurgentes como resistência e (re)existência.

Com base no exposto, o presente estudo visa a responder: Como os recursos digitais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura contribuem para o letramento digital crítico? Com vistas a responder à pergunta da pesquisa, o objetivo geral foi investigar a relação entre o letramento digital e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, buscando compreender como os recursos digitais podem contribuir para a construção do letramento digital, no contexto do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Bom Jardim, em Pernambuco. E, como objetivos específicos, investigar como os estudantes percebem os recursos digitais e o letramento digital no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura; discutir as metodologias ativas que utilizam a tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino de Português e Literatura, a fim de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formação de cidadãos críticos e atuantes no mundo digital. Para tanto, foi empreendida uma pesquisa baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Moita Lopes (2006), Freire (2016), Coscarelli e Ribeiro (2011, 2013; Rojo, 2013) e Walsh (2013). O estudo foi qualitativo, de bibliográfico, exploratório e documental, fornecendo uma base para compreender o fenômeno.

As tecnologias digitais são relevantes no cotidiano dos alunos e seu uso no ensino da Língua Portuguesa e Literatura pode potencializar a motivação e o engajamento dos estudantes, além de desenvolver competências fundamentais à cidadania em contexto contemporâneo. Contudo, a falta de preparação de alguns professores para o uso das ferramentas digitais e a ausência de infraestrutura adequada nas escolas públicas representam barreiras que limitam essa integração. Este estudo se justifica pela necessidade de investigar as relações entre letramento digital e ensino de português e literatura e refletir sobre a superação das barreiras que se apresentam, contribuindo para que a tecnologia cumpra seu papel educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Tecnologias Di-

Digitais nas Práticas Pedagógicas de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Nas últimas décadas, a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar transformou as práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, criando novos paradigmas para leitura, escrita e interpretação. A BNCC (2018) estabelece a competência digital como essencial em todas as áreas, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e éticos diante das tecnologias. No ensino de Português e Literatura, essa abordagem valoriza as práticas linguísticas digitais dos estudantes, ampliando o trabalho com gêneros como blogs, podcasts, redes sociais e e-books. A leitura literária, por sua vez, é compreendida como um espaço de construção de sentidos, de reflexão crítica e de valorização da diversidade cultural. Candido (2004), Moita Lopes (2021) e Walsh (2021) defendem que a literatura e o ensino devem incluir vozes marginalizadas e perspectivas decoloniais, promovendo uma educação mais plural e libertadora. As tecnologias digitais ampliam possibilidades pedagógicas ao permitir práticas dinâmicas, participativas e realistas aos alunos, favorecendo o letramento digital crítico, estimulando a autoria e o protagonismo estudantil, além de possibilitar a aplicação de metodologias ativas (sala de aula invertida, gamificação e PBL).

Contudo, persistem desafios estruturais, como a falta de infraestrutura tecnológica e de formação docente contínua. Para que as propostas da BNCC sejam plenamente efetivadas, é indispensável investir em políticas públicas que garantam formação crítica e reflexiva aos professores, promovendo uma educação linguística inclusiva, emancipatória e alinhada às demandas atuais.

Letramento Digital e Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

O conceito de letramento ultrapassa a mera habilidade de ler e escrever, abrangendo as práticas sociais e culturais que envolvem o uso da linguagem em diferentes contextos. Para Street (1984), existem múltiplos letramentos, construídos em contextos históricos e sociais diversos, carregando ideologias e relações de poder. Essa concepção amplia o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para além das normas gramaticais, valorizando as diversas formas de produção e circulação de sentidos, inclusive nos espaços digitais.

O letramento digital, conforme Ribeiro (2005) e Coscarelli & Ribeiro (2011), envolve a capacidade crítica de compreender, produzir e interagir em ambientes virtuais, promovendo o exercício da cidadania digital. Já os multiletramentos (Rojo, 2013) reconhecem a integração de linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais, exigindo que a escola prepare os alunos para atuar em diferentes mídias e suportes. Assim, o uso pedagógico das tecnologias deve estimular práticas autorais, reflexivas e criativas, possibilitando a formação de leitores e produtores de textos multimodais.

Entretanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, o baixo letramento digital docente e a resistência ao uso de tecnologias. Para superá-los, é necessária uma formação continuada de professores que una domínio técnico e reflexão crítica. A Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2021) e a Interculturalidade Crítica (Walsh, 2021) propõem um ensino que valorize as vozes dos estudantes, suas experiências culturais e linguagens híbridas, rompendo com modelos coloniais e excludentes.

Nesse contexto, as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a gamificação, colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, favorecendo a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Tais abordagens tornam o ensino mais interativo e conectado à realidade digital dos alunos, mesmo em contextos com recursos limitados. Assim, o uso consciente das tecnologias aliado às metodologias inovadoras contribui para uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no município de Bom Jardim (PE), localizado no Agreste pernambucano, e surgiu a partir da experiência da pesquisadora no Estágio Supervisionado em Letras da UAEADTec/UFRPE. O município, com aproximadamente 39 mil habitantes, apresenta avanços na educação, com alto índice de matrícula entre crianças de 6 a 14 anos e iniciativas voltadas à inclusão digital, incentivo à leitura e melhoria dos indicadores educacionais, embora ainda enfrente desafios estruturais e de formação docente.

O campo de pesquisa foi a Escola Municipal José Olivar Ferreira Borges. A amostra foi composta por 20 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, e os dados foram coletados por meio de um questionário no *Google Forms*, com dez questões de múltipla escolha. As perguntas foram organizadas em três blocos temáticos: acesso à internet e uso das tecnologias, compreensão do conceito de letramento digital e sua importância no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

A investigação, de natureza quali-quantitativa e exploratória, baseou-se nos referenciais de Rojo (2013), Coscarelli e Ribeiro (2011), Moita Lopes (2006) e Walsh (2013). O processo metodológico envolveu etapas de planejamento, apresentação da pesquisa aos alunos, aplicação presencial dos questionários e análise dos dados segundo categorias previamente definidas. A pesquisa seguiu os princípios éticos da confidencialidade, garantindo o anonimato dos participantes e o uso das informações exclusivamente para fins pedagógicos.

Análise dos dados e discussão dos resultados

A pesquisa analisou a relação entre letramento digital e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, investigando como os recursos digitais contribuem para a construção do letramento digital. Todos os entrevistados afirmaram ter acesso à internet, indicando ampla acessibilidade tecnológica. As redes sociais se destacaram como as principais plataformas utilizadas pelos estudantes, com 100% dos participantes fazendo uso de ferramentas como TikTok, Instagram, Facebook, YouTube e WhatsApp. Essas plataformas podem se tornar recursos pedagógicos eficazes, aproximando conteúdos educativos da realidade dos alunos e possibilitando atividades multimodais. Segundo Rojo (2012; 2013), é necessário ensinar os alunos a ler e produzir textos multimodais, valorizando as linguagens sonora, visual e verbal. No contexto escolar, é sugerida a incorporação dessas plataformas como objetos de leitura e produção, permitindo atividades como videopoemas, microvídeos narrativos e resenhas digitais. Isso amplia o repertório textual dos alunos, integra práticas contemporâneas e fortalece o letramento literário digital.

Quanto à frequência do uso da internet, todos os entrevistados a acessam diariamente, indicando que os estudantes já estão habituados ao ambiente digital. A produção de gêneros textuais digitais também foi investigada, revelando que 30% usam exclusivamente o Instagram, 10% preferem o WhatsApp, e outros combinam múltiplas plataformas. Isso evidencia a necessidade de planejamento docente para transformar redes sociais em ferramentas educativas.

Em relação ao conhecimento sobre letramento digital, 50% conhecem bem o conceito, 35% possuem ideia geral, e 15% desconhecem. Esses dados mostram desigualdades no entendimento do tema e reforçam a importância de iniciativas educativas que promovam o uso crítico e consciente da tecnologia, conforme Street (1984). O ensino de Língua Portuguesa já integra recursos digitais, com 70% dos estudantes relatando uso regular e 30% uso eventual. Recursos como slides, aplicativos digitais, plataformas online e vídeos educativos são utilizados, embora a diversidade ainda seja limitada. Freire (2016) alerta para a necessidade de uso crítico da tecnologia, indo além do tecnicismo e transformando a tecnologia em ferramenta de formação crítica.

Quanto ao impacto das plataformas digitais, 85% afirmaram que elas contribuem para a compreensão de textos, evidenciando seu potencial pedagógico. No entanto, 15% apontam que o auxílio é limitado, destacando a necessidade de formação para a leitura e produção de textos multimodais (Rojo, 2013). A importância do letramento digital foi reconhecida por 75% dos entrevistados, enquanto 25% o consideram relevante, mas não essencial. Isso aponta a necessidade de equilibrar práticas tradicionais e digitais, incorporando novas linguagens como formas de saber e resistência (Walsh, 2021).

Por fim, 55% se sentem confiantes no uso de tecnologias, 25% reconhecem a necessidade de mais prática e 20% não se sentem seguros. Isso evidencia a necessidade de formação contínua para reduzir desigualdades e garantir o uso crítico das tecnologias. Metodologias ativas podem favorecer o aprendizado interativo, motivado e crítico, preparando os alunos para a sociedade digital (Coscarelli e Ribeiro, 2013). O estudo mostra que o letramento digital é essencial para a educação contemporânea, sendo necessário integrar redes sociais e recursos digitais de forma planejada e crítica no ensino de Português e Literatura. O desenvolvimento de competências digitais permite maior engajamento, apropriação multimodal da linguagem e formação de cidadãos críticos, criativos e conectados à realidade social.

Considerações Finais

O estudo, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental Anos Finais no município de Bom Jardim (PE), investigou a integração das tecnologias digitais e das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, na percepção discente, em diálogo com as normativas da BNCC e o letramento digital. Os resultados revelam que, embora os alunos possuam amplo acesso e familiaridade com recursos digitais e reconheçam a sua importância no ensino de português e Literatura, ainda há uma lacuna na aplicação pedagógica efetiva dessas tecnologias nas aulas de Português e Literatura, que seguem de forma limitada e pouco sistemática.

Quanto ao uso de metodologias ativas, ele mostrou-se promissor, possibilitando a conexão do aprendizado à realidade digital dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de habilidades de expressão, argumentação, análise crítica e participação ativa, preparando-os para os desafios contemporâneos. Contudo, a efetivação dessas práticas depende de infraestrutura adequada e de políticas públicas de formação docente específica e qualificada. A carência de dispositivos, conectividade e capacitação reflete um cenário de desigualdade educacional, especialmente nas escolas públicas de regiões periféricas e interioranas.

Ainda, esta pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas e programas de formação docente que integrem de forma crítica o letramento digital ao currículo, não como um complemento, mas como dimensão essencial do ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Sugere-se, como pesquisas futuras, o mesmo estudo na perspectiva docente; e a investigação de prá-

ticas pedagógicas que articulem de modo sistemático tecnologias digitais, metodologias ativas e letramento crítico em diferentes contextos escolares, analisando seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento de competências linguísticas e cidadãs.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; BERTONCELLO, L. Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Instituto Unibanco, Curitiba, 2011.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. P. **Tecnologia digital e ensino de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, Elaine Cristina. Tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa: novos gêneros e práticas de linguagem. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R. H. R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros digitais e multiletramentos: desafios para o ensino de língua portuguesa. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, E. T. **Educação, tecnologia e letramento digital**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CAPÍTULO 15 - GÊNEROS ENCONTRADOS NO SUPORTE TEXTUAL CARTEIRA ESCOLAR

Melk Andrade Costa (UFRPE)

Iran Ferreira de Melo (UFRPE)

Resumo

O presente artigo investiga os gêneros textuais encontrados em carteiras escolares de turmas do 3º ano do Ensino Médio, com foco em compreender as formas espontâneas de expressão dos alunos. A partir de uma abordagem qualitativa e documental, 44 grafitos foram coletados e analisados com base na Análise de Gêneros Textuais (Marcuschi, 2003), considerando a carteira escolar como suporte textual (Chartier, 2010; Gomes, 2020; Lima e Romualdo, 2018). Os resultados indicam a presença de três gêneros predominantes: gabaritos de avaliação, bilhetes e respostas previamente anotadas (colas). A pesquisa também discute a função subversiva dessas inscrições, que desafiam as normas institucionais ao utilizarem um suporte incomum para a produção textual, sugerindo a necessidade de análises mais aprofundadas sobre o contexto de produção e os efeitos de sentido dessas materialidades.

Palavras-chave: Grafitos escolares; Suportes textuais; Gêneros textuais.

Introdução

A liberdade de expressão por muito tempo foi, e continua sendo, um tema crucial na atualidade. Nesse contexto, diversos espaços de interação surgem, muitos dos quais inesperados. Ao focarmos no corpo discente do terceiro ano do Ensino Médio, observamos adolescentes imersos em um período de profundas mudanças (Bock, 2007).

Assim, o ambiente escolar se torna espaço para as vozes dos estudantes ecoarem de diversas maneiras, cujos registros podem ser encontrados sob a forma de manifestos, expressões literárias e musicais. Seguimos, então, na contramão do que se espera em termos de análise de textos: voltamo-nos ao estudo de inscrições em carteiras escolares, produzidos pelo corpo discente. Neste viés, surgiu o questionamento de pesquisa: *Quais os gêneros textuais encontrados em carteiras escolares do 3º ano do ensino médio?* Desta forma, torna-se necessário avaliar os aspectos textuais que permeiam os grafitos, considerando a linguagem uma prática social que pertence a um domínio discursivo.

Ao analisarmos os registros textuais deixados pelos alunos nas carteiras escolares, notamos que essas inscrições conferem às carteiras uma nova dimensão: a de suporte textual, no qual emergem certos gêneros. Utilizamos aqui o termo “grafito” para descrever essas inscrições realizadas com lápis, canetas e outros instrumentos que marcam as superfícies. Na próxima seção, detalharemos os procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa.

Fundamentação teórica

A trajetória dos suportes textuais se entrelaça com o desenvolvimento dos meios de registro e preservação de textos não verbais. Segundo Endo (2009, p. 10), a arte rupestre representa uma

codificação representativa e cultural elaborada por uma tribo, refletindo a necessidade humana de transformar mensagens em formas visuais para serem interpretadas.

Mais tarde, com a evolução das línguas e da codificação da escrita, o homem, já familiarizado com os registros visuais, sentiu a necessidade de evoluir os meios de registros históricos, de guardar o legado cultural dos povos e de enviar e receber mensagens, desta forma, novos suportes foram sendo criados para registrar – e preservar – as materialidades textuais, culminando no estudo de matérias-primas que facilitariam a elaboração de suportes, tais como o *papiro*, passando pelo papel, além de uma infinidade de suportes que conhecemos hoje em dia. Sendo assim, suporte “[...] é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (Marcuschi, 2008 apud Lima e Romualdo, 2018, p. 23). Várias formas de suportes textuais nasceram tendo o papel como base, todos eles reivindicando para si um ou mais gêneros textuais; dessa forma, verifica-se que:

[...] entendemos como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (Marcuschi, 2003, p. 11, grifos do autor).

Então, o suporte é “[...] imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado” (Ibid, p. 10). Ao examinarmos essa relação simbiótica entre o suporte textual e o gênero do discurso ao qual se refere, torna-se necessário também considerar os contextos nos quais os gêneros estão inseridos.

No ambiente escolar, observamos a presença de diversos suportes, desde a lousa até os cadernos e livros, sendo estes os mais comuns no cotidiano de alunos e professores. Entretanto, os alunos recorrem a suportes incomuns para registrarem, de maneira textual, seus pensamentos, práticas estudantis, entre outros, de forma de expressar sua individualidade dentro de um ambiente voltado à aquisição de conhecimento e à preparação para os desafios além dos muros da escola. Tais alunos, inseridos em diferentes contextos sociais, passam por profundas transformações decorrentes da aquisição de novas responsabilidades, adquirindo novos pesos sociais e emocionais, muitas vezes relacionados às incertezas quanto às perspectivas para o futuro, sejam elas profissionais, afetivas ou acadêmicas.

Como exemplos de suportes inusitados para registros textuais, destacam-se o uso das paredes das salas, banheiros e corredores, além das carteiras escolares, objeto de estudo deste artigo. Estes suportes inusitados demonstram que “[...] a materialidade do texto se tornou plural” (Maingueneau, 2015, p. 39). Dessa forma, consideramos a carteira escolar, além de objeto funcional, um suporte textual, partindo do pressuposto de que o artefato é um componente físico que materializa textos. Tal artefato foi “[...] estruturado por uma matéria orgânica – como celulose, areia, alumínio, cobre, etc. – e uma matéria-prima – como plástico, madeira, papel, tecido, metal, vidro, etc” (Simões e Gomes, 2020, p. 23, *apud* por Simões, 2010, p. 24).

Nesta pesquisa, foi constatada a presença de alguns gêneros textuais que se repetem nos grafitos, tendo a carteira escolar como suporte. Tais registros evidenciam a intenção do aluno enquanto enunciatador em um contexto discursivo específico. Portanto, não se pode ignorar o potencial que o suporte demanda, como revelado por Maingueneau (2004, *apud* Ferreira, 2020, p. 321, grifo nosso), onde se destaca a:

[...] relevância de se observar no exercício de análise o modo de manifestação material dos discursos, seu suporte e seu modo de difusão. Ademais, visto como algo que não pode ser descrito como mero acessório, o suporte não é um meio neutro de transmissão de discurso, posto que este “imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer.

Percebe-se que o momento das aulas se mostra propício para tais produções, especialmente nos minutos que antecedem as avaliações de aprendizagem. Portanto, é esperado que o aluno esteja presente na sala de aula, sentado diante da carteira, em um estado de simbiose com o suporte, que serve como extensão para a materialização de seus pensamentos, discursos, textos não verbais, como as conhecidas “colas”.

Destarte, torna-se necessário definir o conceito de grafito e sua relação simbiótica com as carteiras escolares como suportes de leitura e escrita. Ao explorarmos os textos encontrados, utilizamos as teorias sobre Gêneros Textuais de Marcuschi (2003), que os define como:

[...] textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes com função sócio-comunicativa bem determinada [...] são textos da vida diária com padrões sócio-comunicativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas [...] constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações tais como: sermão, carta comercial [...].

Diante dos estudos realizados, torna-se necessário diferenciar o termo “grafito” dos gêneros textuais presentes nessa tipologia. Sendo assim, o que poderia ser chamado de “grafito”? Quando nos voltamos à carteira escolar e aos textos verbais e não verbais que ela carrega, nos deparamos com o conceito. A história do grafito confunde-se, também, com o primeiro uso de objetos como suporte para textos não verbais: “a palavra *grafitti*, de origem italiana, faz referência ao registro ou desenho de épocas antigas, grosseiramente riscadas com materiais pontiagudos ou carvão, em rochas, paredes, vasos” (Vilela, 2017, p. 53, grifo da autora).

Assim, os grafitos também são um artefato cultural que remonta às primeiras formas de narrar experiências vividas, registrar períodos históricos e contar histórias, portanto, ao longo das eras, ele se revela como uma ferramenta de grande utilidade humana. O grafito, ou, no contexto da arte urbana, grafite, consagrou-se como uma forma de veicular mensagens de cunho político, carregando em seus discursos protestos decorrentes de classes oprimidas. Hoje em dia, também pode ser considerado um “grito” que exprime as mais diversas ideias por meio de “uma prática de escrita e desenho em muros e paredes, realizados com tinta spray” (Almeida, 2008 *apud* Vilela, 2017, p. 55).

Quando nos direcionamos ao ambiente escolar, notamos que essas expressões podem ser encontradas nas carteiras escolares, o que as tornam suportes textuais, cunja função comunicativa torna-se notável na vida estudantil (*Ibid*). Assim, de acordo com o conceito de gênero textual de Marcuschi (2003) e com os resultados das análises, percebemos o grafito enquanto um termo guarda-chuva que engloba diversos gêneros.

Ao avançarmos com os questionamentos decorrentes da pesquisa, constatamos que o ato de grafitar também representa uma forma de subversão às normas socialmente estabelecidas em ambientes onde predominam relações mais formais entre os sujeitos, pois “o ato de grafitar é percebido pela instituição escolar como algo que foge à norma e, portanto, deve ser reprimido” (Cardoso e Zimmermann, 2020, p. 28); a carteira, então, torna-se lugar de contestação, de

dizer e fazer o que normalmente seria censurável. Realizado o percurso teórico, podemos avançar para a metodologia utilizada na pesquisa.

Metodologia

A presente pesquisa situa-se na grande área das Ciências Humanas, mais especificamente na área das Letras, subárea da Linguística, caracteriza-se como do tipo documental (Gil, 2010) e utiliza-se de métodos qualitativos (Bauer e Gaskell, 2002). A fim de explicitar os resultados obtidos, utilizamo-nos de gráficos e tabelas (Gustavill, 2017), que sistematizam e organizam os dados, facilitando o entendimento do receptor.

Para o trabalho, utilizamo-nos de um corpus composto por uma amostra nomeada como Amostra A que, por sua vez, compõe-se de 44 grafitos escolares, capturados por meio da câmera do *smartphone* do pesquisador, da marca Xiaomi, modelo A2 lite. Os exemplares foram nomeados a partir da inicial “A”, seguida da numeração, que demonstra a ordem de encontro dos exemplares. Tais exemplares foram analisados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Gêneros Textuais (Marcuschi, 2003), levando-se em consideração o suporte utilizado (Chartier, 2010; Gomes, 2020; Lima e Romualdo, 2018; Maingueneau, 2004; Marcuschi, 2003). Para tanto, fizemos um breve percurso histórico, apoiando-nos nos Estudos Culturais (Endo, 2009).

Também é importante destacar nosso compromisso com a confidencialidade da pesquisa, uma vez que foi conduzida em um ambiente genuíno, frequentado diariamente por toda a comunidade escolar. Nesse sentido, implementamos procedimentos éticos que são característicos da pesquisa científica, visando preservar a identidade dos alunos e professores envolvidos nas dinâmicas da sala de aula. Para garantir esse compromisso com a comunidade acadêmica e com a integridade da pesquisa científica, obtivemos a autorização do gestor escolar antes de realizar qualquer coleta de dados. Sendo assim, avançamos para a análise e discussão sobre os dados obtidos.

Análise dos dados

Ao nos debruçarmos sobre as materialidades textuais encontradas no suporte textual estudado, verificamos que ele reivindica alguns gêneros textuais, tais como o gabarito de prova, os bilhetes e as respostas, também chamadas de “colas”. Levamos em consideração o fato de que trabalhamos com o sujeito na fase da adolescência que, segundo Bock (2009, p. 68):

é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social [...].

Consideramos, então, como elaborados(as) dos textos os(as) estudantes adolescentes, e que o 3º ano do EM caracteriza-se por ser uma fase final do estudo básico, que pretende preparar os sujeitos para as práticas vindouras. A partir dessas premissas, avançamos com as análises. Foi partindo dela que pudemos elencar a seguinte tabela:

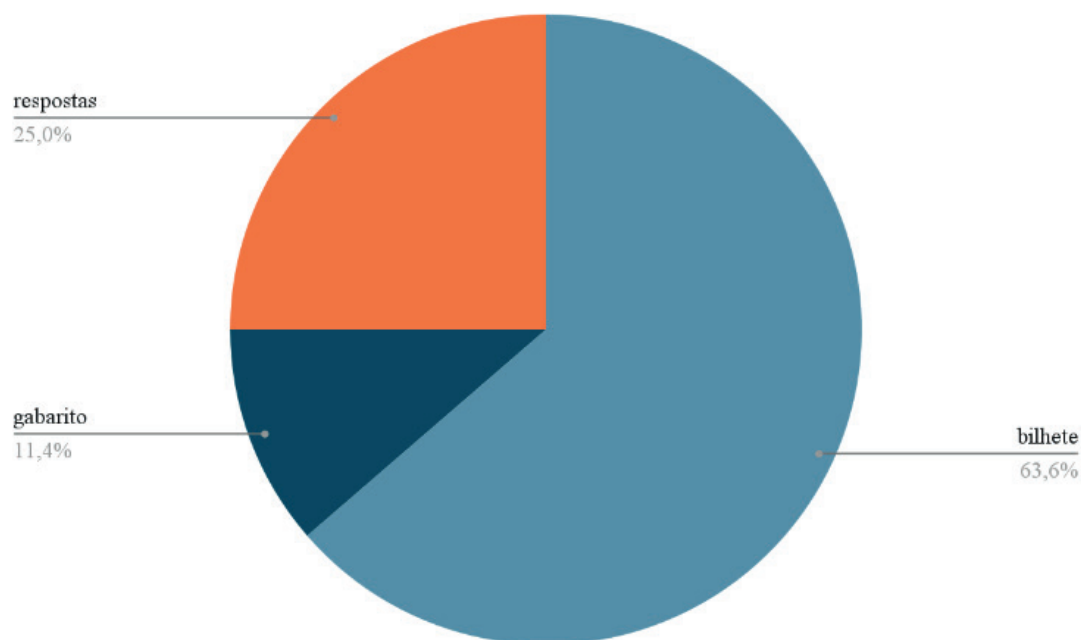
Tabela 1 – Amostra A: Gêneros textuais encontrados nos exemplares do corpus

Amostra A		
Gêneros textuais encontrados	Exemplares verificados	Quantidade de exemplares
Gabarito de avaliação	A015, A016, A047, A048 A093.	05
Bilhete	A005, A006, A008, A021, A024, A025, A030, A049, A055, A056, A057, A058, A062, A064, A068, A070, A071, A072, A079, A081, A082, A084, A086, A088, A089, A090, A096, A100.	28
Resposta previamente anotada “cola”	A010, A040, A045, A059, A060, A085, A091, A093, A094, A095, A098.	11
Total dos exemplares da Amostra A		44

Fonte: Produção própria.

A partir da tabela acima, pudemos elaborar o seguinte gráfico que traz, em percentuais, as recorrências dos gêneros textuais observados:

Gráfico 1 – Gêneros textuais encontrados nas carteiras escolares



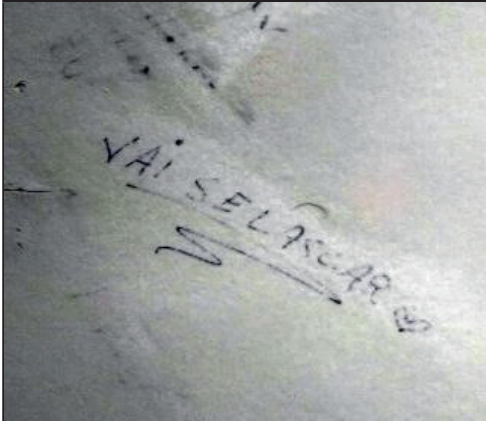
Fonte: Dados obtidos através da análise da Amostra A do corpus da pesquisa

Ao elencarmos esses gêneros, podemos notar uma maior recorrência do gênero bilhete. Tal fato é notado a partir da interpretação do gráfico abaixo, que traz o gênero presente em 63,5%

dos exemplares. Sabe-se que a motivação central para a escrita de um bilhete é sua facilidade e rapidez tanto na execução quanto na leitura. Constatamos, então que o bilhete, enquanto grafito encontrado numa carteira escolar, mobiliza os seguintes fatores:

- os bilhetes encontrados cumprem uma comunicação rápida e direta;
- expressam emoções, como amor, gratidão, raiva etc;
- são de leitura fácil e acessível, especialmente por não serem ocultados;
- enquanto grafitos, estes bilhetes não mobilizam a discrição, já que podem ser lidos por toda a comunidade escolar.

Quadro 1 – Exemplar A005

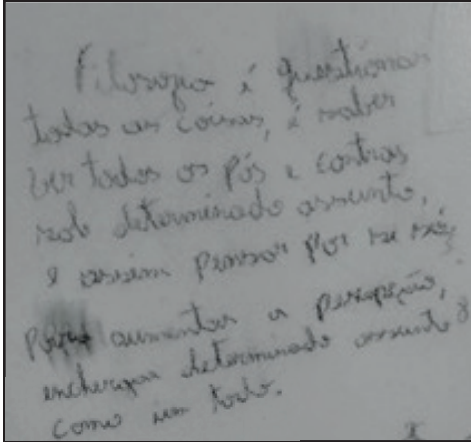
	Transcrição: <u>VAI SE LASCAR</u> Representação não-verbal de um coração.
--	--

Fonte: Acervo do pesquisador.

Verificamos+

a recorrência em 25% dos exemplares a existência do Gênero textual “cola”; também chamado de “fila”. As respostas registradas em bancas estudantis possuem a intenção de fixar uma resposta no suporte para posterior consulta, como vemos no exemplar abaixo:

Quadro 1 – Exemplar A095

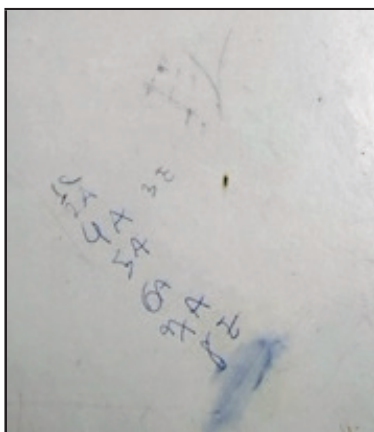
	Transcrição: Filosofia é questionar todas as coisas, é saber todos os prós e contras sob determinado assunto, e assim pensar por si só Para aumentar a percepção, enxergar determinado assunto como um todo.
---	---

Fonte: Acervo do pesquisador.

Encontramos, também, os gabaritos de avaliação em 11,4% dos exemplares analisados. Per-

cebe-se que, da forma similar às colas, os gabaritos são formatados para cumprir uma função comunicativa, o de registrar, de forma mais objetiva, as respostas de uma questão. Os consideramos como parte dos gêneros textuais comumente conhecidos dentro do ambiente escolar, acadêmico e profissional, sendo uma prática essencial em avaliações de aprendizagem e concursos públicos. No quadro abaixo, podemos notar a presença de um grafito com um texto do gênero “Gabarito de avaliação”:

Quadro 3 – Exemplar A015

	Transcrição: 1C 2A 3E 4A 5A 7A 8Z
---	--

Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao refletirmos sobre as colas e gabaritos, chegamos à conclusão de que elas podem refletir a realidade do corpo discente. Dessa forma, entendemos que a presença desses gêneros textuais em carteiras escolares mobilizam as seguintes motivações:

- pressão social por bom desempenho;
- falta de tempo para estudos, decorrentes da necessidade de trabalho;
- dificuldades em entender certos tópicos;
- procrastinação de estudos e falta de motivação;
- ansiedade e medo de falhar.

A maioria dos exemplares compostos nessa amostra foram o do gênero textual bilhete que, segundo Bakhtin (1996, apud Köche, Boff e Marinello, 2017, p.13) caracteriza-se pelo seu caráter informal, sendo produzidos em situações simples, espontâneas e não elaboradas. Verificamos, também, que sua intenção é a de veicular uma mensagem direcionada a um receptor em específico. Este gênero denota teores discursivos diversos que, por seu caráter confessional, merecem ser analisados em trabalhos futuros mediante as teorias de análises discursivas. Ao finalizarmos a seção de resultados, avançamos com as últimas considerações.

Considerações finais

Conforme a pesquisa realizada, notamos que o ambiente escolar exerce forte influência sobre as condições de produção desses textos, fazendo com que dele emergjam gêneros diversos decorrentes do convívio do aluno com essa esfera discursiva, tornando a carteira um suporte

escolar bastante utilizado.

Verificamos que, na carteira escolar, o estudante encontra espaço para escrever o que normalmente seria censurável. Embora não seja um suporte textual canônico, as carteiras escolares cumprem a função comunicativa caracterizada por eles. Os gêneros ali presentes cumprem a função de marcar territórios, realizar declarações, expressar emoções, registrar e transmitir informações. Dessa forma, constatamos que o suporte carteira escolar reivindica para si os gêneros gabarito de prova, bilhete e respostas de avaliações.

A presença destes grafitos em carteiras escolares reflete a cultura instaurada na comunidade discente e revelam situações e vivências que precisam ser observadas pela comunidade educacional. Por exemplo, a presença de uma cola pode denotar a falta de motivação dos sujeitos em formação. Um bilhete pode ter um teor nocivo, revelando ideologias opressoras vinculadas à homofobia. Dessa forma, não temos o objetivo de higienizar tais materialidades, mas de compreendê-las.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma análise discursiva mais aprofundada dos exemplares coletados, especialmente dos bilhetes, para que melhor possamos compreender os contextos de produção, as intenções dos produtores de texto e os efeitos de sentido gerados por essas materialidades textuais, o que permitirá a compreensão das práticas discursivas dos alunos no ambiente escolar e contribuirá para a reflexão sobre a relação entre linguagem, suporte e contexto.

Referências

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 11, n. 1, 2007, p. 63 – 76. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkZrZQ5YgbmhcncKzVq3x/?lang=pt#>, acesso em: 04 set. 2022.

CARDOSO, A. R. ZIMMERMANN, T. R. Educação sexual, grafitos escolares e subjetividades juvenis. **EDUCERE**, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 25-53, jan./jun. 2020.

CHARTIER, R. A leitura e seus suportes. In. MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 31 - 35.

ENDO, T. S. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação. USP, 2009.

FERREIRA, V. V. Régis Debray e os estudos do discurso: contribuições midiológicas para o conceito de suporte discursivo. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 50, p.316-334, mai./ago. 2020.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P.; BASTOS, F.. Marcas inscritas nos muros da escola: imagens, educação e vidas precárias. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e231389, 2021.

GUSTAVILL, B. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. Trad. Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do**

argumentar e expor. Editora Vozes Limitada, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=gYwwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=g%C3%AAnero+textual+bilhete&ots=pL_eZ1Femw&sig=s2kOP-PojtZSExIDAeb3WPnrq00. Acesso em: 17 out 2022.

LIMA, J. de M. C.; ROMUALDO, E. C. Suporte textual, coerência e produção de sentidos: discussão a partir de textos de mídia de ambiente. **Organon**, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 20, 2018.

MAINGUENAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, L. A. A questão dos gêneros textuais. **DLCV**, v. 1, n. 1, João Pessoa. Out. 2023, 9-40.

SIMÕES, A. L.; GOMES, M. C. A..Configuração do suporte incidental mesa de estudo: uma abordagem sistêmico-funcional. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020, p. 18-37.

CAPÍTULO 16 - A IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DO

ing and is wrote
mire and he
cape, in
the British
for the least
mandate with it wins at least
if it wins for
ent if it wins for

story
47, cause
threat is
Experts h
d out gende
ls design

choice
sleep in
ZZ's
from her La Récit
from Wood on her
the extra cash or time to
the extra cash or time to
the extra cash or time to



that Africa
of tot
technic
which gener
itema-
by Ger-
Tech for
saw th
defeat
and the reason the S
disenag
"It's dangerous
page with right now.
are that new
est-
p of invest
said. he govern

the reason the S
disenag
"It's dangerous
page with right now.
are that new
est-
p of invest
said. he govern

ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Nathália Celina Ferreira de Souza Gomes (PIBID/UFRPE/CAPES)

José Hélio Vieira da Silva (PIBID/UFRPE/CAPES)

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Introdução

Educar é um desafio. Exige muita dedicação, paciência e persistência. Nas palavras de Paulo Freire “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2019, p. 127). Durante o percurso formativo da graduação, adquirimos uma enorme bagagem teórica de conhecimento ao cumprirmos cada etapa do currículo, mas, nos parece apropriado questionarmos o quanto nos sentimos preparados, de fato, para a atuação docente. Portanto, neste estudo objetiva-se apresentar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído significativamente para promover a interação entre universidade e escola, proporcionando aos estudantes em formação a oportunidade de participar do ambiente escolar e vivenciar as práticas docentes.

O PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. De acordo com a Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024 (Brasil, 2024), a iniciação à docência consiste na inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação.

As experiências descritas neste estudo são oriundas do processo iniciado por meio do Edital Interno PREG/UFRPE nº 26/2024 - Seleção de Discentes Bolsistas de Iniciação à Docência para o PIBID/UFRPE, bem como o Edital Interno PREG/UFRPE nº 25/2024 - Seleção de Supervisores do PIBID/UFRPE em consonância com o Edital Capes nº 10/2024. Por meio dos referidos processos seletivos, foi formado o Núcleo de Letras/Língua Portuguesa EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEAD-Tec), com a participação de 26 estudantes de licenciatura do Curso de Letras/Português EAD/UFRPE, 3 supervisores de área, docentes que atuam nas escolas de educação básica, 2 coordenadores de área, docentes da UFRPE.

Descreveremos, neste trabalho, a etapa de imersão na escola-campo EREM Ginásio Pernambucano, situada em Recife, Pernambuco, unidade de ensino escolhida para participar do

ciclo 2024/2026 PIBID/CAPEs- UFRPE. A imersão no cotidiano escolar foi iniciada em 4 de novembro de 2024, sendo muito significativa, de modo que, ao articular a teoria com a prática docente, pudemos evidenciar aulas e planejamentos de Língua Portuguesa/Literatura, participar de atividades e eventos escolares supervisionados pelo professor supervisor que nos inseriu de modo colaborativo em todo o processo. Realizamos ações de avaliação diagnóstica, envolvendo a coleta e análise de informações a fim de identificarmos as dificuldades e necessidades das condições estruturais da escola, o conhecimento prévio dos estudantes e os principais desafios de aprendizagem. Esse processo de observação participante, com foco em pesquisas orientadas sobre o cotidiano escolar foi fundamental para a elaboração de estratégias de intervenções pedagógicas, como, por exemplo, a construção do Plano de Ação Pedagógica (PAPE) no formato de oficina.

A fundamentação teórica deste estudo está baseada nas abordagens de: Freire (2005, 2010, 2019), com suas reflexões sobre a prática docente; Dolz e Schneuwly (1999) sobre o ensino com os gêneros para o planejamento didático; Moran (2015) sobre o eixo das metodologias ativas em conexão com letramentos digitais (Soares, 2002); Cosson (2022), com proposta de sequência didática para a prática do letramento literário; Todorov (2019) sobre o gênero fantástico e Freyre (2008) com o enfoque sobre os contos fantásticos.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), organizada de modo cíclico com as etapas de: 1) avaliação diagnóstica do cotidiano escolar e das demandas de aprendizagem dos discentes quanto às práticas de linguagem, com base em entrevistas, questionários e observação das aulas na escola-campo; 2) elaboração de PAPE- Plano de Ação Pedagógica no formato de oficina, considerando desenho didático para a intervenção pedagógica em sintonia com a avaliação diagnóstica e pesquisa documental, utilizando o Projeto Político-pedagógico da escola-campo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (Pernambuco, 2021); 3) aplicação da intervenção pedagógica; 4) movimentos de avaliação formativa durante todos os processos.

Contextualização escolar

A escola-campo das experiências do PIBID foi a EREM Ginásio Pernambucano, localizada na Rua da Aurora, às margens do Rio Capibaribe, é a mais antiga escola em atividade no Brasil. Completando seu bicentenário neste ano (2025), o Ginásio Pernambucano foi fundado em 1º de setembro de 1825 com o nome de Liceu Provincial de Pernambuco e já foi transferido de local algumas vezes. Em 2004, após passar por uma restauração no prédio no período de 2000 a 2003, a escola foi reaberta e em 2008, o Ginásio Pernambucano, passa a ser denominado Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, a primeira escola a ser implantado o regime de educação integral para o Ensino Médio, tornando-se exemplo para as outras escolas de referência em ensino médio de tempo integral no Estado de Pernambuco, como também serve até os dias atuais de referência para outros estados do Brasil.

A escola possui uma proposta pedagógica que busca preparar os educandos não apenas para integrá-los ao mercado de trabalho, mas também para que possam intervir criticamente na realidade para transformá-la. O Ginásio Pernambucano Aurora (GPA), funciona na modalidade de Ensino Médio (EM), com turno integral e com o objetivo de desenvolver habilidades e construir competências, trabalha com os educandos de forma ativa e cooperativa tornando-os verdadeiros protagonistas de todo processo de ensino-aprendizagem. Em 2023, teve a média 5,32 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), maior do que a média nacional que foi de

4,1. Em 2021, com a média 5,7 levou o título de melhor IDEB entre as EREM da Grande Recife.

Interações na escola

Vivenciar o cotidiano da sala de aula através de um programa de iniciação à docência, como o PIBID, tem sido um grande diferencial. Observar as práticas educacionais pode promover a reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem e a complexidade do ambiente escolar. Freire (2010) diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2010, p.39). Na etapa de imersão na escola, realizamos entrevistas com docentes, discentes e profissionais da unidade de ensino a fim de traçar movimentos de avaliação diagnóstica para apoiar futuros planejamentos de intervenção pedagógica.

A entrevista realizada com o professor supervisor da escola-campo foi muito importante para compreender melhor os principais desafios e necessidades enfrentadas no fazer docente, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa/Literatura. Sobre isso, o professor comenta:

Na área de Língua Portuguesa, os maiores desafios que a gente enfrenta hoje é justamente a dificuldade de balizar os saberes que os meninos já possuem, porque dentro da perspectiva do sistema educacional, a gente percebe que o aluno vai avançando sem as competências e habilidades desenvolvidas de forma plena [...] Então a gente tem aí essa questão do déficit de conhecimento, das aprendizagens que deveriam ter sido construídas, é um dos grandes desafios que os professores de língua portuguesa enfrentam. (Entrevista com o professor supervisor do PIBID/UFRPE – EREM Ginásio Pernambucano, 2025).

Esse descompasso causa entraves no acesso ao conhecimento, pois não atende a todos os educandos de maneira equitativa e nesse sentido, faz-se necessário repensar o currículo de modo a torná-lo mais inclusivo e a própria prática docente, que não deve se limitar apenas à transmissão de conteúdo. É importante compreender as necessidades individuais de cada aluno e buscar estratégias pedagógicas para auxiliá-los a superarem suas dificuldades. A respeito das práticas de linguagens, o professor supervisor diz:

Embora o eixo da escrita, principalmente do gênero redação, seja muito solicitado pela escola, a leitura e a oralidade me parecem ser os eixos mais complexos de serem desenvolvidos devido a essa supremacia na visão da escrita. Além disso, estamos vivenciando a era do digital onde os estudantes estão cada vez mais submersos nesse hemisfério tecnológico e essa cultura das redes sociais também tem sido desafiadora para a prática da leitura porque eles não conseguem mais se concentrar por muito tempo nem refletir com profundidade. (Entrevista com o professor supervisor do PIBID/UFRPE – EREM Ginásio Pernambucano, 2025).

Para superar esses desafios, o letramento digital é uma competência fundamental para integrar o processo de aprendizagem. Moran (2015, p. 16) afirma que “a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”, dessa forma, faz-se necessário desenvolver nos alunos uma visão crítica sobre o ambiente digital. Concomitantemente, o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021) e a BNCC (Brasil, 2018) também reconhecem a importância de preparar os estudantes diante dos desafios da sociedade tecnológica, compreendendo que a cultura digital é um componente essencial na formação dos discentes ao fornecer diretrizes para que as diversas mídias sociais sejam articuladas nos itinerários formativos dos currículos escolares.

Ainda sobre os desafios do trabalho com a prática da leitura na escola, o professor supervisor relatou que outra dificuldade é fazer com que os discentes tenham interesse por outros gêneros diferentes dos quais já estão habituados. Nas aulas de literatura, por exemplo, busca trabalhar a leitura de alguma obra em interface com outras linguagens como música, teatro e dança a fim de engajar melhor os educandos. Para Dolz e Schneuwly (1999, p. 6), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes”. Logo, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para que os educandos compreendam como a língua funciona em diferentes contextos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. Uma forma de didatização dos gêneros, conforme sugerida por Dolz e Schneuwly, é através de sequências didáticas pelo fato de os estudantes irem se apropriando gradualmente e internalizando as práticas de linguagem.

A entrevista realizada com a bibliotecária H nos permitiu conhecer melhor os projetos que os professores realizam com os estudantes neste ambiente, tais como: saraus, círculos de leituras, apresentações teatrais. Um ponto interessante foi saber que não são apenas os professores de Língua Portuguesa que realizam trabalhos na biblioteca, mas também docentes de outras disciplinas. Ao perguntarmos sobre a importância da biblioteca no processo de formação de leitores(as) dentro e fora da escola, a bibliotecária H responde: *“Mostrar a leitura como meio de transformar, de encantar, desencantar e como uma percepção do próprio eu, numa maneira de se encontrar e se desencontrar. É impossível viver sem a leitura”*. (Entrevista realizada com a bibliotecária da EREM Ginásio Pernambucano).

Com relação aos discentes, aplicamos um questionário na turma do 2º ano A do Ensino Médio, a fim de fazer uma avaliação diagnóstica dos repertórios e das demandas de aprendizagem dos estudantes. No que se refere às práticas de linguagem, percebemos que a leitura e a produção textual ocupam o ranking de maiores desafios entre os estudantes. Em face dessas necessidades, iniciamos o planejamento de um projeto de intervenção pedagógica, visando melhorar o desempenho no que diz respeito aos processos de ler e escrever, levando-se em conta a sua relevância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, pensamos em desenvolver o letramento literário baseado na sequência didática sugerida por Cosson (2022), que tem por finalidade fazer os estudantes se apropriarem da leitura e da escrita e das práticas sociais que a elas estão relacionadas. Cosson (2022) reflete sobre a importância do ensino de literatura na escola e a necessidade da reestruturação das práticas utilizadas hoje:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2022, p.23).

Como estratégia, buscamos trabalhar com o gênero conto fantástico, porque, embora seja um gênero muito presente no cotidiano dos adolescentes, não é muito abordado na escola. As leituras iniciais que embasaram o projeto foram: o livro paradidático *Assombrações do Recife velho*, de Gilberto Freyre; *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov; *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson; *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire; *Metodologias ativas em sala de aula*, de José Moran, *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura* de Magda Soares, além da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021).

Observação de aulas e eventos na escola-campo

As observações de aulas na escola-campo foram realizadas na turma do 2º ano A do Ensino Médio, composta por 45 discentes. Vivenciar de perto o processo de ensino-aprendizagem foi de grande relevância, uma vez que pudemos sair do âmbito teórico e nos depararmos com a realidade concreta de uma sala de aula. Nas aulas expositivas, percebemos que o professor buscava constantemente dialogar com os educandos, fazendo com que o conhecimento de mundo deles fosse o ponto de partida do ensino-aprendizagem. O ensino não se dava de forma mecanizada, mas através do sócio interacionismo, em que a função do professor era ser o mediador. O trabalho com projetos dava-se de forma constante, sempre tendo os educandos como protagonistas de seus trabalhos. Nas aulas de literatura, o professor, ao trabalhar sobre o Romantismo, elaborou uma atividade na qual os estudantes tiveram que se dividir em grupos e realizar uma pesquisa sobre os autores das três gerações do período, bem como suas biografias, textos poéticos e suas relações com o movimento, e após digitalizarem, criaram um PDF, gerando um QRcode para apresentarem.

Os multiletramentos estão constantemente sendo integrados nas atividades em sala de aula. O professor mostrou-se muito competente ao mediar o uso dessas diversas linguagens e mídias para promover um trabalho em equipe e a troca de experiências. Em uma aula sobre sintaxe, observamos que o professor utilizou diversos gêneros textuais para contextualizar e ensinar os tipos de frases, orações e períodos, e, na sequência, realizou uma atividade com toda a turma utilizando o *datashow*. Percebemos a participação ativa dos educandos que se mostravam ansiosos pelo próximo *slide* para responderem. Além disso, o professor também trouxe uma música de Caetano Veloso, colocou para os educandos escutarem e refletirem criticamente na letra e depois pediu para que eles pudessem identificar os termos estudados. Foi uma aula muito enriquecedora, com muito diálogo e muito preparo docente, mostrando-nos que ao ensinarmos, precisamos ser constantes pesquisadores, conforme dito por Freire (2010): “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (Freire, 2010, p.16).

Os eventos promovidos pelo EREM Ginásio Pernambucano também foram oportunidades para os educandos desenvolverem habilidades culturais e emocionais, promoverem a criatividade, o trabalho em equipe e socializarem os conhecimentos através das diversas manifestações artísticas. Em comemoração ao Dia da Mulher, a escola levou a escritora, poetisa e professora Lourdes Nicácio para ministrar uma palestra sobre sua história de vida, apresentar suas poesias e obras através do evento intitulado: “*A voz feminina – Celebrando a literatura de Lourdes Nicácio e a força da mulher*”. Os alunos também tiveram a oportunidade de socializarem seus poemas para a autora, que ficou deslumbrada e não poupou elogios. Outro evento muito relevante foi o “*Dia Nacional de enfrentamento ao Bullying na escola*”, através da partilha das emoções e sentimentos em que os PIBIDIANOS foram mediadores de uma roda de diálogo.

Considerações finais

Com base na imersão no cotidiano escolar, pudemos realizar observação das aulas e conhecer vários desafios do processo de ensino-aprendizagem, realizar avaliação diagnóstica da escola e dos estudantes, participar e mediar eventos importantes, além de iniciar um planejamento de intervenção pedagógica para a oficina que iremos realizar com os estudantes futuramente. A orientação e o suporte que recebemos da coordenação de área e do professor supervisor foram indispensáveis para o melhor andamento das ações. A experiência na escola-campo proporcionou aos bolsistas de iniciação à docência uma visão da realidade educacional, levando-os a refle-

tir criticamente sobre a prática pedagógica no contexto do ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

FREYRE, G. **Assombrações do Recife Velho**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: SEE-PE, 2021.

QEDU. **Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Aurora**. [S. l.]: QEdu, [20--?]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/26172712-escola-de-referencia-em-ensino-medio-ginasio-pernambucano-aurora>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, 1999, n° 11.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

CAPÍTULO 17 - DESCOLONIZANDO A INFÂNCIA: A FORMAÇÃO CRÍTICA PELO LIVRO “QUEM MANDA AQUI?”

Natalha Souza Magalhães (UFRPE)

Victória Cândida Figueira Ramos (UFRPE)

Introdução

O pós-colonialismo surge como um campo de reflexão que questiona as relações de poder, dominação e as construções sociais herdadas do colonialismo. Segundo Hamilton (1999), essa corrente nasce da necessidade de dar visibilidade às condições de domínio expressas nos discursos coloniais, investigando as relações entre instituições, poder e discursos. No contexto educacional, tal perspectiva propõe a desconstrução de práticas eurocêntricas e o incentivo a uma formação crítica, plural e democrática.

Diante disso, a literatura infantil emerge como espaço privilegiado para reflexão e transformação, pois permite o contato da criança com temas complexos de forma simbólica e acessível. Este trabalho tem como tema a leitura crítica da obra infantil *Quem manda aqui?* sob a perspectiva dos estudos pós-coloniais, focando em seu valor como instrumento pedagógico transformador. O objetivo principal é analisar como a literatura infantil pode contribuir para a formação crítica de crianças, promovendo reflexões sobre poder, identidade, democracia e estruturas sociais herdadas do colonialismo.

O estudo ancora-se nos aportes teóricos de Edward Said, Gayatri Spivak e Stuart Hall, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. A metodologia adotada foi a análise crítica da obra, considerando seus elementos textuais e discursivos, à luz da teoria pós-colonial e dos estudos culturais. Por fim, considerando a análise da obra, há uma reflexão sobre suas implicações pedagógicas.

Fundamentação Teórica

A perspectiva pós-colonial surge como uma ferramenta crítica essencial para compreender as relações de poder, dominação e identidade que ainda estruturam as sociedades contemporâneas, inclusive no campo da educação e da infância. Mais do que um movimento teórico, o pós-colonialismo propõe uma releitura do mundo a partir das vozes que foram silenciadas pela colonização, questionando os discursos e instituições que continuam a reproduzir hierarquias herdadas desse processo histórico. Nesse contexto, refletir sobre a literatura infantil na perspectiva pós-colonial com o livro *Quem manda aqui?* significa reconhecer seu potencial de formar leitores críticos e conscientes das estruturas sociais que os cercam.

Edward Said (2007), um dos pioneiros dos estudos pós-coloniais, introduz o conceito de orientalismo para denunciar como o Ocidente construiu uma imagem distorcida do “outro”, o Oriente, a partir de estereótipos e representações de inferioridade. Para Said, essa construção discursiva não apenas define o Oriente como oposto ao Ocidente, mas também legitima práticas de dominação, ao transformar diferenças culturais em desigualdades naturais. Quando transpor-

tamos esse conceito para o campo da educação e da literatura infantil, percebemos que muitas narrativas ainda reforçam uma visão eurocêntrica do mundo, apagando saberes locais e restringindo o olhar crítico das crianças.

A esse debate se soma Gayatri Spivak (2010), que amplia a reflexão sobre o poder discursivo ao questionar: pode o subalterno falar? Para a autora, o subalterno, aquele sujeito historicamente marginalizado, como a mulher, o indígena ou o negro escravizado, não encontra espaço para sua própria voz dentro das estruturas de saber coloniais, pois estas continuam mediadas por filtros e interpretações dominantes. O desafio, portanto, é abrir espaço para que essas vozes sejam ouvidas e legitimadas. Em *Quem manda aqui?* (RODRIGUES, 2015), esse gesto se concretiza na multiplicidade de perspectivas apresentadas: a narrativa não centraliza uma única voz de autoridade, mas convida o leitor a ouvir diferentes pontos de vista: dos povos colonizados, dos alunos, dos cidadãos e das famílias, propondo uma leitura dialógica e democrática da realidade.

Stuart Hall (2006) complementa essa discussão ao compreender a identidade como uma “celebração móvel”, em constante construção e transformação. Para ele, a identidade não é fixa nem determinada por uma origem única, mas é resultado das interações culturais e históricas que atravessam o sujeito. Essa concepção rompe com a lógica colonial, que buscava definir e categorizar povos e culturas segundo padrões de superioridade e pureza. Na literatura infantil, e particularmente em *Quem manda aqui?*, essa visão se manifesta na valorização da diversidade: o livro apresenta múltiplas formas de organização social e familiar, convidando a criança a se reconhecer como parte de um mundo plural.

A articulação entre os pensamentos de Said (2007), Spivak (2010) e Hall (2006) evidencia que as relações de poder não se restringem ao campo político, mas atravessam a linguagem, a cultura e a educação. O pós-colonialismo, portanto, não é apenas uma crítica ao passado, mas um chamado à transformação das práticas sociais e pedagógicas. Ao trazer essas discussões para o universo infantil, a obra *Quem manda aqui?* atua como um instrumento de descolonização simbólica: convida as crianças a questionarem as hierarquias naturalizadas, a reconhecerem a legitimidade de suas próprias vozes e a participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Desse modo, o pensamento pós-colonial e as relações de poder se entrelaçam na proposta de descolonizar a infância, formando sujeitos críticos que compreendem o mundo não a partir da obediência e da passividade, mas do diálogo, da empatia e da consciência política. A literatura, nesse sentido, torna-se um espaço de resistência e criação, onde a leitura se transforma em ato de liberdade e reconstrução.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma análise crítica e interpretativa da obra infantil *Quem manda aqui?*, considerando seus elementos textuais e discursivos à luz da teoria pós-colonial e dos estudos culturais. Essa abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma leitura aprofundada das representações de poder, identidade e diversidade presentes na narrativa, bem como sua relevância para a formação crítica das crianças.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítica, ancorada nos aportes teóricos de Edward Said (2007), Gayatri Spivak (2010) e Stuart Hall (2006). A partir desses referenciais, busca-se compreender de que forma a literatura infantil pode atuar como instrumento pedagógico trans-

formador, promovendo reflexões sobre as heranças coloniais e os modos pelos quais o discurso literário contribui para a construção de novos significados sociais e educacionais.

A análise foi conduzida com base em uma leitura interpretativa centrada em três eixos principais:

- O questionamento das hierarquias autoritárias, evidenciado nas representações de poder político, social e educacional;
- A valorização da diversidade nas formas de organização social e familiar, em contraposição aos modelos homogêneos e eurocêntricos historicamente impostos;
- A construção da identidade da criança como sujeito crítico e participativo, capaz de refletir sobre seu papel nas relações coletivas e na vida democrática.

A escolha dessa metodologia justifica-se por entender a literatura como um espaço simbólico e político, no qual se produzem e se reconfiguram discursos sobre poder, cultura e identidade. Assim, analisar *Quem manda aqui?* sob o viés pós-colonial permite compreender de que modo a obra estimula o pensamento crítico e a consciência social desde a infância, ao mesmo tempo em que propõe uma visão plural de mundo.

Por fim, a interpretação dos dados foi orientada por um olhar crítico e pedagógico, estabelecendo pontes entre teoria e prática educativa. A leitura da obra, articulada aos conceitos pós-coloniais, visa contribuir para a construção de práticas de ensino mais inclusivas, democráticas e sensíveis à diversidade cultural, aspectos fundamentais para a descolonização da infância e para a formação de sujeitos historicamente conscientes.

Análise e Discussão da Obra *Quem manda aqui?*

Poder: o questionamento das hierarquias autoritárias

Desde o início, o livro propõe um olhar crítico sobre a autoridade e as estruturas de dominação. O trecho “Era uma vez um rei muito ruim e mandão, dono de qualquer desmando e decisão. Não foi escolhido por mim ou por você, nem por uni duni tê” ironiza a lógica do poder absoluto e hereditário. Assim como no pensamento de Said, a obra denuncia que a autoridade centralizada é uma construção social que mantém a desigualdade, e não uma condição “natural”.

A figura do rei simboliza não apenas o poder político, mas também o poder colonial, aquele que impõe regras e identidades sem consentimento dos sujeitos dominados. A pergunta “era rei por quê?” é uma provocação direta à ideia de legitimidade: quem autoriza alguém a mandar sobre o outro? Essa reflexão aproxima-se da proposta pós-colonial de romper com as narrativas de superioridade e submissão, que sustentaram o colonialismo e ainda permeiam as relações sociais e educacionais.

Outros personagens reforçam essa crítica: o militar que “usou sua força para mandar” e a professora que “tinha esquecido que saber depende: aprender se ensina e ensinar se aprende” representam formas diferentes de autoridade vertical, baseadas no controle e na imposição. Ao expor essas figuras, o livro convida a criança a identificar e questionar as hierarquias que organizam seu cotidiano na escola, na família, na comunidade.

Diversidade: a valorização das múltiplas formas de organização social e familiar

O segundo eixo de análise evidencia o modo como o livro valoriza a pluralidade social e familiar, rompendo com padrões hegemônicos de convivência. O trecho “Era uma vez uma casa. Uma não, muitas casas. Em uma mandavam pai e mãe. Em outra, pai e avó. Também tinha pai e pai, mãe e mãe, tia e avó, cachorro... ou mãe, e só” desconstrói o modelo de família nuclear tradicional, historicamente naturalizado pelo discurso colonial e eurocêntrico. Essa multiplicidade de configurações familiares representa uma prática decolonial no campo da literatura infantil, pois reconhece que há muitas formas legítimas de viver e amar. Aqui, o texto ecoa as reflexões de Gayatri Spivak (1988) sobre o subalterno: a obra dá voz às famílias e sujeitos que, em contextos dominantes, são invisibilizados ou marginalizados, reafirmando o direito à representatividade.

Identidade: a criança como sujeito crítico e participativo

No terceiro eixo, a narrativa se volta ao leitor, evidenciando a criança como sujeito histórico, ativo e pensante. O último trecho “Era uma vez você. Que não é a mais forte, a mais velha, a mais alta, a mais rica nem a mais bonita. Alguém que às vezes manda e às vezes tem de obedecer. Mas que descobriu que também pode escolher” resume o propósito do livro e de sua abordagem pedagógica.

Aqui, a ideia de escolha assume um sentido político e emancipador. A criança é convidada a reconhecer-se como parte do coletivo, alguém capaz de refletir, questionar e decidir. Essa construção simbólica dialoga diretamente com Stuart Hall (2006), que compreende a identidade como uma “celebração móvel”, em constante transformação. Ao se ver como alguém que “pode escolher”, a criança assume uma identidade em movimento, construída por meio de suas experiências e interações culturais. Essa perspectiva rompe com a visão passiva e domesticadora da infância, ainda presente em muitas práticas educativas. Em vez de espectadora, a criança torna-se protagonista de sua aprendizagem e de sua leitura do mundo. Ao se perceber como parte das relações de poder, ora obedecendo, ora decidindo, ela desenvolve consciência social e senso de pertencimento.

A proposta de *Quem manda aqui?* dialoga, portanto, com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que reconhecem a criança como sujeito de direitos, e com a concepção freireana de educação como prática de liberdade. A literatura, nesse contexto, torna-se um espaço de construção da identidade e da cidadania, permitindo que os pequenos leitores compreendam que o poder também pode ser exercido por meio da escuta, da cooperação e da escolha consciente.

Implicações pedagógicas e sociais

A leitura dessa obra no contexto escolar apresenta potencial pedagógico transformador, pois vai além da decodificação do texto e da apreciação estética, estimulando a reflexão sobre relações de poder, convivência democrática e responsabilidade coletiva, aspectos centrais para a formação cidadã. Ao questionar quem toma decisões e por que certas vozes têm mais espaço que outras, a narrativa contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2010), reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que constrói sua identidade por meio das interações e práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a escola se configura como espaço de escuta, diálogo e construção conjunta de significados. A leitura crítica da obra incentiva crianças a expressarem opiniões, dialogarem sobre experiências e compreenderem seu papel nos processos de decisão do grupo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), em seu artigo 16, assegura o direito à participação política, reforçando que a cidadania deve ser aprendida e exercida desde a infância. Trabalhar obras literárias sob perspectivas pós-coloniais e decoloniais concretiza esses princípios, permitindo que a criança se compreenda como agente social ativo e questionador. A aplicação pedagógica pode ocorrer por meio de rodas de conversa, atividades de escrita, dramatização ou projetos interdisciplinares que abordam cidadania, diversidade e empatia, desenvolvendo linguagem, pensamento crítico e valores democráticos, como escuta, respeito e diálogo.

No âmbito familiar, a narrativa contribui para relações horizontais e afetivas, ao apresentar modelos diversos de família e incentivar decisões colaborativas, fortalecendo pertencimento, responsabilidade e empatia. Assim, quando trabalhada de forma crítica e reflexiva, a obra conecta lar, escola e sociedade, promovendo uma infância consciente, participativa e solidária, reafirmando o papel da literatura como instrumento pedagógico capaz de unir o sensível e o político, o lúdico e o social, e de reconhecer nas crianças sujeitos de direitos, voz e transformação no presente.

Considerações Finais

A análise da obra *Quem manda aqui?* revela a potência da literatura infantil como ferramenta de resistência, formação crítica e transformação social. Ao propor uma reflexão lúdica sobre o poder, a diversidade e a convivência, a narrativa desloca o olhar da criança para além do entretenimento e convida-a a participar ativamente da construção de significados. Sob a ótica pós-colonial, o livro questiona hierarquias e discursos naturalizados, abrindo espaço para a escuta das vozes historicamente silenciadas, sejam elas de grupos sociais, de culturas marginalizadas ou das próprias crianças.

Essa perspectiva evidencia que a literatura infantil pode e deve atuar como instrumento pedagógico de descolonização. Ao abordar temas como autoridade, democracia e identidade de forma acessível e crítica, *Quem manda aqui?* rompe com paradigmas coloniais que ainda orientam o currículo e as práticas educativas, incentivando a formação de sujeitos conscientes de sua posição no mundo. A obra promove uma pedagogia do diálogo e da escuta, em que a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, capaz de refletir, questionar e transformar a realidade que a cerca.

Incorporar leituras como essa à prática pedagógica é essencial para a construção de uma educação plural, inclusiva e democrática. Quando literatura, cultura e política se entrelaçam, o ato de ler ultrapassa a esfera estética e se torna um exercício de cidadania. Dessa forma, professores e alunos compartilham experiências de leitura que não apenas ampliam o repertório cultural, mas também estimulam o pensamento crítico e o engajamento social, pilares de uma educação libertadora.

Assim, *Quem manda aqui?* reafirma o papel da literatura infantil não apenas como fonte de

prazer estético, mas como espaço de emancipação, inclusão e construção coletiva de saberes. Ao descolonizar a infância por meio da palavra, a obra inspira uma nova forma de educar: uma educação sensível, participativa e comprometida com a diversidade, que reconhece nas crianças não o futuro da sociedade, mas o presente ativo da transformação social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. ISBN: 978 -85-7783-048-0. Disponível em: portal.mec.gov.br/documentos/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 8 out. 2025

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out. 2025

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 11 maio 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, Russell G. **A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial**. Via Atlântica, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 12–23, 1999. DOI: 10.11606/va.v0i3.48809. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/48809>. Acesso em: 10 out. 2025.

RODRIGUES, André; RIBEIRO, Larissa; DESGUALDO, Paula; MARKUN, Pedro. **Quem manda aqui?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CAPÍTULO 18 - O AZUL POR TRÁS DAS NOITES DE OLINDA E RECIFE NA POESIA DE CARLOS PENA FILHO

Neilton Limeira Florentino de Lima (SEDUC Olinda)

Num dos poemas deste livro, ele nos diz: / onde
anda meu poeta / O dos sapatos azuis // Que
aqueceu a minha alma / No pátio de Santa
Cruz?

No tempo de Carlos Pena, Janice Japiassu

Introdução

Feliz daquele que tem por missão escrever a respeito da Literatura, ainda mais se o tema escolhido é a poesia de um poeta cativante como Carlos Pena Filho (1929-1960). Este artigo objetiva, através das palavras deste leitor, e crítico por ofício, amante da Literatura pernambucana — produzida aqui ou que tematiza a riqueza, muitas vezes ainda ignorada, de escritores, homens e mulheres ávidas de ideias, sonhos, imagens e sons — junto a eles, invadir a íris, a mente e o coração dos leitores. De Pena Filho foram selecionados alguns textos, principalmente os fundamentais poemas “Olinda” (em “Nordesterro”) e “Guia Prático da Cidade do Recife”, publicados, em 1959, no Livro Geral, percebendo nestes o olhar do poeta sobre as cidades, seguindo as seguintes perspectivas: os valores simbólicos delas, a fonte da poesia (o imaginário), a descrição das urbes, entre outros temas que permeiam a apreciação convidativa ao leitor, (en)cantado(a) neste caminhar poético, analítico e crítico.

No “Soneto das definições”, Pena Filho (2011, p. 110) traz o seguinte alumbramento: Não falarei de coisas, mas de inventos / e de pacientes buscas no esquisito. / Em breve, chegarei à cor do grito, / à música das cores e do vento. // Multiplicar-me-ei em mil cinzentos / (desta maneira, lúcido me evito) / e a estes pés cansados de granito / saberei transformar em cataventos. // Daí, o meu desprezo a jogos claros / e nunca comparados ou medidos / como estes meus, ilógicos, mas raros. // Daí também, a enorme divergência entre os dias e os jogos, divertidos / e feitos de beleza e improcedência.

Deste modo, percebe-se na Obra do poeta, além da força lírica aliada à preocupação social, uma consciência do fazer poético que abarca o metapoema, pleno de sensualismo, erotismo e ironia, ora na forma do já anunciado soneto, ora nos longos poemas livres e modernos, reveladores do drama vivido pelo nordestino ou nas cores de suas cidades imagens-imaginárias, destacando a cor azul no infinito de seus versos.

Os passos idos e vividos do poeta

O singular Carlos Souto Pena Filho, nascido em 17 de maio de 1929 no Recife, filho de Laurinda e Carlos Souto Pena, portugueses, viveu em Portugal com a mãe após a separação dos pais, entre os 8 e os 12 anos de idade, e fez o Curso primário em terras lusitanas; o secundário já no Brasil, no Colégio Nóbrega, bem como o Curso Universitário na Faculdade de Direito do Recife, justamente onde se encontra o busto em sua homenagem. Enquanto estudante de Direito, participou ativamente da política universitária, empenhando-se em diversas campanhas eleitorais.

Casou-se com Maria Tânia Tavares Barbosa (Tânia Carneiro Leão) com quem teve uma filha: Clara Maria de Souto Pena. Como advogado atuou em repartições do Estado de Pernambuco, e colaborou com o Diário de Pernambuco, Diário da Noite, Folha da Manhã, porém marcou sua atividade jornalística, principalmente, no Jornal do Commercio, e lá dirigiu a seção Literatura, mais tarde intitulada Rosa dos Ventos. Sua estreia na poesia foi no “Suplemento Literário” do Diário de Pernambuco, em 1947, com o soneto “Marinha”, e oficialmente em 1952 com o volume O Tempo da Busca, poemas de 1950-51 (Edições Região), seguido dos Dez sonetos escuros (1953-1956); das Memórias do Boi Serapião (Gráfico Amador – 1956, Recife), com ilustrações de Aloisio Magalhães; A Vertigem Lúcida, com poemas de 1952-54, Prêmio Vânia Souto Carvalho (Secretaria da Educação/PE 1958) e do Livro Geral (Rio de Janeiro – Livraria São José, 1959), reunindo toda a sua poesia. Pena Filho conviveu com “a fina flor da intelectualidade e da boemia pernambucana”, amigo de Gilberto Freyre, João Cabral de Melo Neto, Joaquim Cardozo, Ariano Suassuna, Abelardo da Hora e Francisco Brennand, bem como dos baianos Sosígenes Costa e Jorge Amado.

Seu último poema, “Soneto Eco” foi publicado no Jornal do Commercio, no domingo, véspera de sua morte trágica. Carlos morre aos 31 anos a 1º de julho de 1960, em decorrência de um acidente automobilístico ao final de junho, em sua cidade natal. No ano seguinte, a União Brasileira de Escritores instituiu o Prêmio Carlos Pena Filho de Poesias. Eis os versos: Neste papel levanta-se um soneto, / de lembranças antigas sustentado, / pássaro de museu, bicho empalhado, / madeira apodrecida de coreto. // De tempo em tempo e tempo alimentado, / sendo em fraco metal, agora é preto. / E talvez seja apenas um soneto / de si mesmo nascido e organizado. // Mas ninguém o verá? Ninguém. Nem eu, / pois não sei como foi arquitetado / e nem me lembro quando apareceu. // Lembranças são lembranças, mesmo pobres, / olha pois este jogo de exilado / e vê se entre as lembranças te descobres. (In: Leão; Pena, 2010, p. 78)

É de Amado as tristes, mas belas palavras escritas, em carta enviada à viúva, ao saber da passagem do amigo: Como ver tua cidade, que aprendi a amar em tua companhia, desolada e em luto? Não, Carlinhos, não irei, e tu compreenderás. Não irias também, tenho certeza. Sem ti, já não será mais a mesma, essa cidade do Recife. Eras o seu poeta, o irmão mais moço de Joaquim Cardozo, o amigo do general e do pobre da esquina, da aeromoça e do folião do Carnaval, do prefeito e da rainha do maracatu, do poeta Ascenso, do compositor Capiba, do pintor Brennand e do fabuloso Ariano, do ateu e do católico, do protestante e do espírita, do rico e do pobre, era a solta fantasia e a densa realidade, o ar, a chuva e o sol dessa cidade, seu cotidiano de beleza, eras o seu poeta. Foi preciso que faltasses assim, brusca terrivelmente, para que compreendessem que eras o dono da cidade, que eras a cidade, sua infinita e complexa realidade. [...] Como será agora a noite do Recife se já não estás para ir buscar aurora no fundo do rio e trazê-la para as pontes e para o casario? É difícil, quase impossível, tomar de tua morte e carregá-la nos ombros. [...] Azul, Carlinhos, esse mistério que tu foste. Azul, Carlinhos, tua morte de sangue coagulado, azul na tua definitiva permanência de poeta, tão terrível azul este momento. (Ibidem, p. 56-55)

Nas palavras de Monteiro (2005, p. 29), ao contextualizar a Geração coeva de Pena Filho: A geração de 45, que constitui a terceira fase modernista, mantinha ligações a poetas internacionais como T. S. Eliot, Paul Valéry, Rainer Maria Rilke, Federico García Lorca e Fernando Pessoa. A nível nacional, seus principais poetas – João Cabral de Melo Neto, Domingos Carvalho da Silva, Lêdo Ivo, José Paulo Moreira da Fonseca, Geir Campos e Péricles Eugênio da Silva Ramos – eram, na sua maioria, defensores de uma atitude estética de “reação contra o clima desleixado da primeira fase modernista, reivindicando uma volta à disciplina e à ordem, à reflexão e ao rigorismo, à busca da forma e do equilíbrio, à compreensão, ao humano geral e ao universalismo, a uma volta às regras do verso, à Poética e à Retórica”, conforme se lê no volume V de A Literatura no

Brasil, da coleção organizada por Afrânio Coutinho. No Recife, Carlos Moreira, Edmir Domingues, Edson Régis e Mauro Mota eram os poetas mais destacados da geração de 45. Mesmo que não quisesse fazer parte do grupo, Carlos Pena adotava certa maneira de escrever poesia daquela geração, notadamente nos primeiros poemas, onde a elaboração artesanal do poema se sobrepunha aos conteúdos e à sua semantização. Ele, o “poeta da beleza”, dionisiaco, no dizer de Ângelo Monteiro, poeta e filósofo alagoano, que também faz de Pernambuco solo de vida. Pena Filho, fundador do Grupo de 50, segundo Audálio Alves, aliado às vozes de Olímpio Bonald Neto, Francisco Bandeira de Melo e Paulo Bandeira Cruz, entre outras relevantes vozes. Há, no dizer do poeta maior, Alberto da Cunha Melo, em sua Antologia didática de poetas pernambucanos (1988 apud Campos; Cordeiro, 2005) também forte influência do artesanato poético de Pena Filho nas plurais vozes da Geração 65 em Pernambuco.

Cidades de cantos e (des)encantos

O olhar para a cidade ou o cantar, contar sobre ela é corrente entre diversos escritores, desde a Bíblia, passando pelos Cantos medievais, a Modernidade de Baudelaire, até os contemporâneos como Ítalo Calvino, desaguando nas vozes nordestinas de Castro Alves, Augusto dos Anjos, Manuel Bandeira, Joaquim Cardozo, Ascenso Ferreira, Mauro Mota, João Cabral, Lêdo Ivo, Janice Japiassu ou nestes simples versos do autor deste presente texto, aqui compartilhado o poema “Recife” (Lima, 2005, p. 34): A lama negra dos teus rios / Na negra alma dos teus filhos / Pedras formas sem terem brilhos / Na liquidez dos podres cios. // É sangue espesso exposto / Em cada curva do teu rosto. // A negra alma dos teus filhos / Na lama negra dos teus rios: / Veias caminhos esguios / Na sombra desses andarilhos / É osso extenso exposto / Em cada ponte do teu rosto.

Em “Olinda” com o subtítulo “Do alto do mosteiro, um frade a vê”, dedicado a Gilberto Freyre, publicado em 1959 e que inicia os poemas do “Nordesterro”, no Livro Geral, Pena Filho (2011, p. 25), pleno de um lirismo arrebatador, assim anuncia a “Marim dos Caetés”: De limpeza e claridade / é a paisagem defronte. / Tão limpa que se dissolve / a linha do horizonte. // As paisagens muito claras / não são paisagens, são lentes. / São íris, sol, aguaverde / ou claridade somente. // Olinda é só para os olhos, / não se apalpa, é só desejo. / Ninguém diz: lá que eu moro. / Diz somente: é lá que eu vejo. // Tem verdágua e não se sabe, / a não ser quando se sai. / Não porque antes se visse, / mas porque não se vê mais. // As claras paisagens dormem / no olhar, quando em existência. / Diluídas, evaporadas, / Só se reúnem na ausência. // Limpeza tal só imagino / que possa haver nas vivendas / das aves, nas áreas altas, / muito além do além das lendas. // Os acidentes, na luz, / não são, existem por ela. / Não há nem pontos ao menos, / nem há mar, nem céu, nem velas. // Quando a luz é muito intensa / é quando mais frágil é: / planície, que de tão plana / parecesse em pé.

Do olhar sagrado e sublime do frade anunciado nos versos, as sinestésias que se derramam sobre a cidade, coirmã de Recife, histórica e geograficamente aquática, mas elevada em suas arquiteturas, casas, igrejas, pedras e ladeiras construídas por mãos e almas imortalizadas. Pena Filho a eterniza para além da própria e real cidade, a celebra poeticamente, tornando-a um espaço de transcendência de quem nela está, vive, passa ou por ela andou e a vislumbrou: “Olinda é só para os olhos, / não se apalpa, é só desejo. / Ninguém diz: é lá que eu moro. / Diz somente: é lá que eu vejo”. Este poeta-pintor de palavras, ao selecioná-las, metaforiza, ora visualmente, ora tátil, com estilo e profundo equilíbrio das adjetivações, substantivos e advérbios, nos versos: “Tão limpa que se dissolve / a linha do horizonte”; “As paisagens muito claras / não são paisagens, são lentes. / São íris, sol, aguaverde / ou claridade somente”; “As claras paisagens dormem / no

olhar, quando em existência. / Diluídas, evaporadas [...]”. Nos versos presentes, a plasticidade das imagens imaginadas, em pinceladas sutis, suaves, leves, mas vivas, ávidas de cores verdes, do mar que da cidade se avista, do espelho marinho que, do alto, Olinda se eleva: Tem verdágua e não se sabe, / a não ser quando se sai. / Não porque antes se visse, / mas porque não se vê mais”; “Os acidentes, na luz, / não são, existem por ela. / Não há nem pontos ao menos, / nem há mar, nem céu, nem velas. // Quando a luz é muito intensa / é quando mais frágil é: / planície, que de tão plana / parecesse em pé. (Ibidem, p. 25)

Pena Filho, o “Poeta do Azul”, ao intitular o poema, também publicado em 1959 no Livro Geral, como “Guia Prático da Cidade do Recife”, faz homenagem a Gilberto Freyre e o “Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife”, obra lançada em 1934. E neste diálogo intertextual, o longo poema, dividido em XIII cantos e 356 versos livres, é assim organizado: O início (introito do nome da cidade e daqueles que a ergueram); O navegador holandês (em que o passado mito-histórico encontra-se com o presente); Manuel, João e Joaquim (louvação aos poetas Bandeira, Cabral e Cardozo, que imortalizaram em versos a cidade, madrastra para eles); A praia (a pluralidade aquática da urbe cortada por rios e banhada pelo mar); Subúrbios (onde as tecelãs de Mauro Mota trabalham a vida); A lua (que assiste, de cima, a fome devorar a cidade, fome maior que Ascenso e sua famosa gula); Igrejas (passeio histórico e turístico pelas igrejas seculares, cujos versos as perpetuam e as denunciam); O bairro do Recife (passada a face cristã, vê-se a pagã, espaço dos divinos prazeres carnavais); São José (bairro coração que o tempo esqueceu, e a memória guarda); Chope (um dos versos mais declamados do poeta, símbolo e essência do ser que nele habitava, em comunhão com os amigos); Oradores (ironia ácida do poeta para os pseudos intelectuais); Secos & Molhados (a verve crítica aos usurpadores da cidade) e O fim (lírico grito de dor para a cidade ingrata com o seus).

Nos dizeres de Monteiro (2005, p. 77): O Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife de Gilberto Freyre foi escrito como prosa de apresentação – desinteressada talvez, embora não isenta de um certo didatismo característico ao autor –, do Recife ao turista ou viajante que porventura para a cidade se deslocasse por mar, de trem, de automóvel ou de avião. Para Freyre, a cidade não se “escancara” ao viajante por nenhum dos meios de deslocamento, se mostrando um pouco mais apenas àqueles que chegam de avião. Ele se detém, no entanto, no relato de minúcias sociohistóricas e geográficas da cidade a partir do século XVI, e se esmera também na descrição de toda uma tipologia humana refletindo “por algum tempo a população mais heterogênea do continente”. Chamado por Monteiro de “poema-inventário”, o texto aqui analisado, através do olhar do eu lírico, ora embebido de encantamento, ora crítico, vem resgatar um espaço físico e humano do poeta e sua cidade.

Do contexto histórico, este “Flâneur do Recife”, conforme o baudelairiano Juarez Nogueira Lins, resgata o fato e, deste, cria o imaginário poético, em passagens dos versos iniciais a cidade tomada no passado, no presente atemporal é apresentada “Hoje, serena, flutua, / metade roubada ao mar, / metade roubada à imaginação, / pois é do sonho dos homens / que uma cidade se inventa”. (Pena Filho, 2011, p. 129). O que já demonstra o tom e a linguagem que permeará o poema, misto de descrição narrativa, histórica, porém ampliada pelos signos semânticos da poesia e da ironia peculiar ao escritor. Em “Manuel vai ficar plantado, / para sempre e mais um dia, / sereno, bustificado, pois quem da terra se ausenta / deve assim ser castigado” (Ibidem, p. 130), intertextualmente percebe-se o amargor por ver a figura de Manuel Bandeira, para quem a terra foi ingrata, tornar-se busto e bestificado, esquecido, em um forte neologismo irônico e revoltado do poeta. Ao tratar de João Cabral, a lembrança do rio ainda vivo, das águas que “[...] em seu trajeto tiveram a farta satisfação / de dar de beber a secos / homens, cavalos e bois”

(Ibidem, p. 132), rio este confluindo-se, mais uma vez, com a própria peregrinação de Cabral. Por fim, deságua em Joaquim Cardozo e os “cajueiros em flor”, mais um filho maltratado, mas que, ternamente, como os bons filhos são, amou até à morte a sua cidade natal.

A paisagem, nesse percurso lírico de Pena Filho, é sugerida por pinceladas sutis, mesclada por citações explícitas (rua da Aurora, cais do Areal, ponte Duarte Coelho, rua do Imperador, as igrejas de São Francisco, Madre de Deus e de São Pedro), elementos peculiares à natureza do Recife (a lama podre, as baronesas, os caranguejos, embarcações, boi morto) e o povo, formador desse quadro único, cujo tempo e memória revelam (as virgens, o amarelinho, o marginal, escuro, anfíbio). Após essa etapa, o(a) leitor(a) atravessa a ponte e chega ao outro lado da cidade, o bairro do Recife: Ali que é o Recife / mais propriamente chamado, / com seu pecado diurno / e o seu noturno pecado, / mas tudo muito tranquilo, / sereno e equilibrado. [...] // Esse é o bairro do Recife / que tem um cais debruçado / nas verdes águas do Atlântico / e ainda tem o cais do Apolo, / apodrecido e romântico [...]. (Pena Filho, 2011, p. 135-136).

O poeta convida o(a) leitor(a) a um passeio-imaginário e poético pelas ruas, e espaços históricos anunciadores de uma cidade viva, parte basilar da memória dos que nela viveram e a imortalizaram. Conforme Dias (2011 apud Sarmiento, 2002, p. 40-41): Aborda a invasão holandesa e as suas consequências, inclusive a formação da gente — recifense. Por um lado, esse título aponta para a reunião de um conjunto de orientações sistemáticas sobre a cidade. Porém, é possível tomar o “guia”, não como uma publicação, mas como uma pessoa capaz de fornecer informações sobre a sua cidade, enquanto habitante, enquanto alguém que dela tem conhecimento ou “prática” [...] o enunciador do “Guia Prático da Cidade do Recife” evoca da sua cidade tempos, figuras e espaços através de uma lógica associativa que reproduz o mecanismo da memória. O guia fornecido por Carlos Pena Filho desconcertaria o leitor que empiricamente tentasse seguir as indicações fornecidas pelos topônimos, pois mais do que apresentar um percurso fisicamente válido, o sujeito poético vai seguindo o fluxo do pensamento, num processo de sucessivas associações mentais e discursivas

As referências são muitas, e trazem um Recife múltiplo, entre o progresso capital e político: os bancos, a Associação Comercial, a Câmara Municipal, os ingleses do British Club, somados à figura simbólica de Alzira “a viga mestra da prostituição” (Pena Filho, 2011, p. 136), em uma simbiose e perfeição caótica, própria da cidade decadente, boêmia, cujos versos anunciam a Guararapes “Nas mesas do Bar Savoy, / o refrão tem sido assim:/ são trinta copos de chope, / são trinta homens sentados, / trezentos desejos presos, trinta mil sonhos frustrados”. (Ibidem, p. 137). Finalizando o longo poema, aqui selecionados alguns versos e passagens, o poeta sintetiza a ideias e, metaforicamente, traz a imagem perfeita e, infelizmente, ainda atual, da sua terra natal, que um dia teve um papel na História do Brasil: Recife, cruel cidade, / águia sangrenta, leão / Ingrata para os da terra, / boa para os que não são. / Amiga dos que a maltratam, / inimiga dos que não / este é teu retrato feito / com tintas do teu verão / e desmaiadas lembranças / do tempo em que eras / noiva da revolução. / (Ibidem, p. 140)

Considerações finais

Recife, que agora se apresenta deste modo: dia nublado de um inverno que nunca chega, por estar sempre na seiva de um sol inacabado. Berço do poeta aqui homenageado, hoje simbolicamente presente, ironicamente, no busto entre a Faculdade de Direito e o Parque Treze de Maio, local dos amigos boêmios, dos estudantes e transeuntes, personas nos versos de Carlos Pena Filho, que aqui neste texto laudatório eterniza-se em cada face das cidades: Olinda e a

Veneza brasileira, por ele poetizadas e dialogadas com as demais vozes anunciadas, via campo teórico e literário.

Referência

CAMPOS, Antônio; CORDEIRO, Cláudia. (orgs.). **Pernambuco, Terra da poesia**. Um painel da poesia pernambucana dos séculos XVI ao XXI. Recife: IMEC; São Paulo: Escrituras editora, 2005.

COUTINHO, Edilberto. (org.). **Os Melhores Poemas de Carlos Pena Filho**. seleção de Edilberto Coutinho. São Paulo: Global, 2000.

LEÃO, Tânia Carneiro e PENA, Clara Maria de Souto. **Carlos Pena Filho: 50 anos de memória**. Recife: Atma Comunicação, 2010.

LIMA, Neilton Limeira Florentino de. "Recife". In: **Staccato: Antologia Literária**. (org.) Adilson Jardim. Recife: Ed. Autores. 2006.

MONTEIRO, Luiz Carlos. **Musa Fragmentada: a Poética de Carlos Pena Filho**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2005.

PENA FILHO, Carlos. **Livro Geral**. (org.) Tânia Carneiro Leão. Olinda: Gráfica Flamar, 2011.

PENA FILHO, Carlos. **Livro Geral**. Apresentação de Ariano Suassuna. Ilustrações de Helio Feijó. Olinda: Gráfica Vitória, 1977.

CAPÍTULO 19 - O DISCURSO POÉTICO NA LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA

Rodrigo Tiete da Silva (UFRPE)

Introdução

A articulação entre literatura e linguagem tem se mostrado um campo fértil para investigações que buscam compreender a constituição do sujeito e a produção de sentidos no discurso poético. Sob a perspectiva enunciativa, a poesia revela-se como um espaço privilegiado para observar como a linguagem opera na criação simbólica e estética do mundo, instaurando sentidos que ultrapassam a simples representação do real. A análise do discurso literário, nesse viés, permite evidenciar a pluralidade de vozes que ressoam no texto poético, tal como analisar como os mecanismos enunciativos dão forma a essas vozes, revelando o caráter subjetivo, ideológico, polifônico da linguagem.

Neste artigo científico, propomos uma leitura do discurso poético a partir de uma abordagem semiótico-enunciativa, tomando como corpus a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Nosso objetivo central é analisar de que modo a enunciação e os elementos semiológicos se articulam na construção de sentidos e referências na obra. Para isso, discutiremos, inicialmente, a relação entre os estudos enunciativos e o campo da literatura; em seguida, abordaremos as contribuições dessa abordagem para a compreensão do discurso poético; por fim, realizaremos uma análise da constituição do sujeito e da referência na poesia de João Cabral, destacando os efeitos de sentido que emergem dessa tessitura discursiva.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho acadêmico se fundamenta, sobretudo, nas contribuições de autores relevantes que fornecem o respaldo teórico necessário para a realização do objetivo central deste relatório acadêmico: Benveniste (1989) nos oferece as bases teóricas da enunciação, além de fornecer subsídios teóricos para refletirmos sobre a interseção entre linguagem e literatura; Laplantine, Valdir & Teixeira (2013) colaboram para os estudos benvenistianos ao compreenderem a poesia como uma linguagem que subverte as convenções discursivas; Vier (2016) corrobora aos estudos de Benveniste ao analisar o Dossiê Baudelaire (DB) sob uma perspectiva semiótico-enunciativa, destacando que o DB não se limita a uma crítica literária, mas representa uma aplicação prática da teoria da enunciação à poesia, evidenciando os processos de criação de sentido no discurso poético; Ferreira Júnior investiga (2023) obras da literatura brasileira à luz da perspectiva semiótico-enunciativa, atualizando e ampliando os alcances desta abordagem linguística no campo dos estudos literários contemporâneos.

Diante disso, espera-se que este trabalho acadêmico contribua para a ampliação das discussões sobre a relação entre enunciação, linguagem e literatura, evidenciando como a poesia de João Cabral de Melo Neto, por meio de uma tessitura simbólica e discursiva, constrói sentidos e referência o mundo de forma singular.

Revisão de literatura

Para Benveniste, “a enunciação é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado”. (p. 83). Assim, diferentemente do enunciado – que representa o produto final da

fala, ou seja, o resultado concreto do ato de dizer –, a enunciação seria conforme menciona o autor “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização (Benveniste, 1989, p.82)”

Partindo dos pressupostos teóricos de Benveniste, o enunciado é o produto final da fala, enquanto a enunciação é o ato de usar a língua de forma individual e ativa, envolvendo contexto e subjetividade. Nesse processo, o sujeito transforma a língua em discurso. Na literatura, segundo Laplantine, Teixeira e Flores, o poema atua de forma semelhante, renovando a língua e a experiência do leitor, que precisa participar ativamente na construção dos sentidos. Desse modo, para Benveniste, a literatura é uma experiência inventiva e transformadora da linguagem, capaz de renovar tanto a subjetividade quanto o funcionamento da própria língua.

Nos poemas de Baudelaire, essa renovação ocorre pela criação de uma nova semiologia poética que rompe com as convenções do discurso comum e envolve o leitor na reconstrução dos sentidos. O Dossiê Baudelaire (DB), conjunto de anotações e fichamentos feitos por Benveniste sobre *Les Fleurs du mal*, exemplifica essa abordagem, ao evidenciar como o autor aplica a teoria da enunciação para compreender o discurso poético como um ato de construção de sentido. Segundo Vier (2016), o DB ultrapassa a crítica literária tradicional, revelando a leitura de Benveniste sobre a poesia de Baudelaire e sua formulação de uma teoria da linguagem poética.

Recorrendo às constatações feitas por Ferreira Júnior (2023), o autor em questão percebe que no DB, Benveniste se empenha em estabelecer uma distinção entre a linguagem poética e a linguagem ordinária, ou entre poesia e prosa, ao mesmo tempo em que busca delimitar uma categoria de análise capaz de destacar a especificidade da poética no discurso.

O aspecto referencial do discurso poético é destacado como elemento que marca essa especificidade, pois distintamente do discurso ordinário, cuja referência integra a enunciação e pode remeter a objetos que lhe são externos, no poema a referência é interna. No entanto, a oposição entre linguagem poética e linguagem ordinária ou entre prosa e poesia é deslocada ou mesmo diluída à medida que a poética é tomada como um efeito discursivo. Nesses termos, sentido e referência passam a ser situados não no plano do signo, mas no plano do discurso inteiro enquanto realização de certo exercício poético. (FERREIRA JÚNIOR, 2023, p.86)

Nesse sentido, a especificidade do discurso poético se configura não apenas pela oposição entre linguagem poética e ordinária, mas pela maneira como a referência no poema se dá de forma interna, diferente da linguagem cotidiana, que remete a objetos externos. Portanto, a referência poética não se limita a apontar para um objeto externo, mas se constrói dentro do próprio discurso, resultando em uma experiência interpretativa mais ampla e dinâmica

Na perspectiva de Benveniste, sentido e referência são conceitos centrais para compreender a linguagem em uso. O sentido refere-se à dimensão intralinguística do signo, ou seja, ao seu valor estável no sistema da língua, como o pronome “eu”, que sempre indica a primeira pessoa do discurso. Já a referência diz respeito à dimensão extralinguística, correspondendo à vinculação concreta do signo a um referente no mundo, que só se realiza na enunciação, variando conforme o sujeito e o contexto comunicativo.

Respalhando - se em Benveniste, Vier & Verbust (2015) destacam: “os processos referenciais têm uma configuração própria, que se realiza e é regulada na enunciação, através da implicação do locutor no discurso.” (p.213).

O próprio Benveniste (1989) em “A forma e o sentido na linguagem” observa: “se o ‘sentido’ da frase é a ideia que ela exprime, a referência da frase é o estado das coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar.” (p. 231).

Verifica-se que os elementos dêiticos, como pronomes e advérbios de tempo e lugar, mostram claramente a diferença entre sentido e referência: o sentido é fixo, enquanto a referência depende do contexto da fala. Porém, ambos estão ligados, posto que o sentido permite que a referência se realize, tornando o signo completo no discurso

Seleção dos excertos

Ao articular os conceitos de sentido e referência na perspectiva enunciativa de Benveniste, somados às contribuições de Ferreira Júnior acerca do discurso poético cabralino, estabelecemos o quadro teórico-metodológico que orienta nossa análise. Essa fundamentação nos permite compreender a poesia não apenas como forma estética, mas como espaço enunciativo em que signos, sujeitos e mundo se inter-relacionam. É a partir desse olhar que avançamos para a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, buscando evidenciar como os processos de referência e construção de sentidos configuram a figura de Severino enquanto sujeito singular e coletivo.

A obra “*Morte e Vida Severina*”, de João Cabral de Melo Neto, é atravessada por um forte caráter simbólico, em que o personagem principal, Severino, encarna um sujeito coletivo e representativo das condições de vida no sertão nordestino. A perspectiva enunciativa semiótica permite compreender como o sentido do personagem é construído a partir dos jogos de linguagem, da intersubjetividade do discurso e das marcas de enunciação que delineiam sua trajetória. Por meio da análise de quatro recortes da obra, investigaremos os processos de constituição do sujeito enunciador, da referencialidade e das estratégias de significação que moldam a figura de Severino.

Excerto 01
“— O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias [...]”
MELO NETO, J.C, 1996, p.78

Excerto 02
Este foi morto de bala, irmão das almas, mas garantido é de bala, mais longe vara. — E quem foi que o emboscou, irmãos das almas, quem contra ele soltou essa ave-bala? — Ali é difícil dizer, irmão das almas, sempre há uma bala voando desocupada.
MELO NETO, J.C, 1996, p.78

Excerto 03
“ (...) E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê - la brotar como há pouco em nova vida explodida; mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida; mesmo quando é uma explosão como há pouco franzina; mesmo quando é uma explosão de uma vida severina
MELO NETO, J.C, 1996, p.78

Resultados e discussão

A análise destes fragmentos sob uma perspectiva semiótico-enunciativa nos permite discutir como a identidade e a referência são construídas discursivamente, em vez de serem vistas como algo dado ou fixo. O nome “Severino” não serve para individualizar o sujeito, mas para inseri-lo em uma identidade coletiva, onde a singularidade se dissolve na repetição. A referência ao sujeito é um efeito de linguagem, e não um apontamento direto para uma realidade empírica. O nome “Severino” deixa de identificar um ser específico e passa a ser símbolo de uma condição social comum, marcada pela pobreza, sofrimento e invisibilidade. Esse processo revela que a linguagem não é apenas um meio de expressão, mas o próprio espaço onde o sujeito é constituído. O sujeito enunciativo, ao se nomear, inscreve-se em uma coletividade, e é através dessa inscrição

que sua identidade é formada e sua experiência ganha sentido.

É válido ressaltar como, mesmo quando o texto emprega partículas gramaticais que conferem singularidade ao personagem, como em Severino de Maria, ainda é possível perceber que essa escolha lexical reforça a coletividade que ele representa. Isso ocorre porque o adjunto adnominal, que faz referência à mãe de Severino, é uma construção muito comum no contexto social retratado, conectando o indivíduo à comunidade de forma simbólica. Logo, o que poderia funcionar como um traço individual, distintivo, torna-se, na sintagmática cabralina, uma marca de uma experiência compartilhada. Assim, a linguagem do poema oscila entre o registro do “eu” e a inscrição de um “nós”, reforçando o efeito de duplo pertencimento: Severino é, ao mesmo tempo, sujeito particular e signo coletivo.

Já a morte severina, representada pela morte precoce e pela vida marcada pela escassez, torna-se uma categoria coletiva, não mais uma experiência individual, evidenciando como a linguagem constrói realidades e produz identidades, mais do que simplesmente descrevê-las. Portanto, a análise enunciativo-semiótica destaca a fluidez e a performatividade do sujeito, cujo “eu” se dissolve no “nós” da coletividade marcada pela exclusão e pelo sofrimento.

Evidencia, ainda, como o discurso poético cabralino se diferencia do discurso ordinário porque rompe com a transparência do signo e instaura um regime de linguagem em que metáfora, opacidade e polissemia se tornam instrumentos para inscrever a experiência coletiva da violência. Enquanto o discurso comum tende à economia e à clareza, o poético cria espaço de reflexão e crítica, fazendo da linguagem não só meio de comunicação, mas lugar de reflexão, estranhamento e construção simbólica da realidade.

Considerações Finais

O trabalho analisou a relação entre linguagem, enunciação e literatura na obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, sob uma perspectiva semiótico-enunciativa. O objetivo foi compreender como os processos de enunciação e os elementos semiológicos constroem sentidos e referências no discurso poético cabralino. A análise revelou que o poema vai além da representação da realidade, fazendo o leitor sentir e interpretar a condição do retirante Severino como experiência coletiva e simbólica. A abordagem mostrou-se eficaz para evidenciar como a poesia de Cabral articula forma estética e crítica social, transformando o signo “Severino” em símbolo de resistência e esperança de um povo marcado pela desigualdade. A linguagem poética desloca-se entre o “eu” e o “nós”, revelando a dupla dimensão do sujeito individual e coletivo.

Nesse prisma, constata que o discurso poético cabralino funciona como espaço de memória, crítica e construção de sentido, onde estética e ética se entrelaçam. A leitura semiótico-enunciativa evidencia a literatura como prática discursiva criadora de mundos e subjetividades, reafirmando a potência da linguagem literária para refletir e transformar a realidade.

Em última instância, cabe ressaltar que esta é apenas uma empreitada inicial, fruto dos primeiros passos de um pesquisador em formação, que se aproxima com humildade acadêmica desse vasto campo de estudos, consciente de suas limitações, mas também da riqueza das perguntas que se abrem a partir dele.

Referências Bibliográficas

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FIORIN, José Luiz. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 44, p. 970-985, 2017. Disponível em: Fonte: Periódicos UFF <https://share.google/rr4IPMWz-OdwMWHOYf> Acesso em: 19/08/2025

JÚNIOR, José Temístocles Ferreira. O DISCURSO POÉTICO DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO SOB UMA PERSPECTIVA SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA. 2023. Disponível em: <https://share.google/xNMVoLEzQmTjOgIRa> . Acesso em 20/08/2025

LAPLANTINE, Chloé; TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir do Nascimento. Émile Benveniste: em direção a uma poética do discurso. Calidoscópio. São Leopoldo, RS, 2013.

MELO NETO, João Cabral de. . Morte e vida Severina: e outros poemas para vozes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996

TEIXEIRA, Marlene et al. Linguística da enunciação: uma entrevista com Marlene; Teixeira e Valdir Flores. Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL. Novo Hamburgo, RS, 2013. Disponível em: <https://share.google/0lwQ1OsfBPkEreflPb>. Acesso em 20/08/2025

VIER, Sabrina. “Os perfumes, as cores e os sons se correspondem”: Benveniste e a busca pela imagem criativa em Baudelaire. Revista Desenredo, v. 14, n. 3, p. 515-540, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/79269024/_Os_perfumes_as_cores_e_os_sons_se_correspondem_Benveniste_e_a_busca_pela_imagem_criativa_em_Baudelaire. Acesso em: 05/09/2025

VIER, Sabrina. Quando a linguística encontra a linguagem: da escrita de Émile Benveniste presente no Dossiê Baudelaire ao estudo semiológico de uma obra literária. 2016. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5270>. Acesso em: 05/09/2025.

CAPÍTULO 20 - INSTAURAÇÃO DA CATEGORIA DE TEMPO NA ENUNCIÇÃO INFANTIL DA CRIANÇA COM AUTISMO

Rosilene dos Santos Mateus (UFRPE)

José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE)

Resumo

Esta pesquisa acadêmica se dedica a examinar a maneira como a categoria de tempo se estabelece no desenvolvimento da linguagem em uma criança diagnosticada com autismo, utilizando como base a teoria da enunciação de Émile Benveniste (1995). O estudo explora de que forma o indivíduo com autismo se forma através da linguagem, prestando atenção em como as ideias de passado, presente e futuro surgem em sua fala. Através do exame de contextos interacionais que aconteceram com uma criança autista, procuramos entender como a categoria de tempo se conecta com a aquisição de linguagem do indivíduo. Os achados revelam que, apesar de um certo atraso no emprego de termos que indicam tempo, a criança aos poucos começa a usar o tempo na linguagem, conforme se reconhece como sujeito no contexto interacional, mostrando a natureza ligada e pessoal da temporalidade explicada por Benveniste (1988). Chegamos à conclusão de que o aprendizado da categoria de tempo, mesmo em situações incomuns de desenvolvimento, é um caminho essencialmente ligado aos contextos interacionais e evidencia o modo como o indivíduo entra no mundo da linguagem.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; autismo; tempo; Émile Benveniste; enunciação.

Introdução

“É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda, na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” (Benveniste, 1995, p. 286). Partindo deste pressuposto é no ato enunciativo que a pessoa se reconhece como sujeito enunciativo, e começa a organizar suas referências de tempo em relação ao passado, presente e futuro. Para o autor o tempo linguístico não é uma categoria objetiva ou cronológica, mas sim uma construção subjetiva que se manifesta através da enunciação.

Observando as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de instauração da categoria de tempo apresenta algumas particularidades. Geralmente a criança autista tem mais dificuldade em assumir o papel de enunciador, dada as suas condições de aprendizagem. Outra dificuldade é o uso de pronomes e marcadores temporais. À luz dos estudos de Benveniste, entender como a criança autista se instaura na categoria de tempo significa analisar a forma como ela se constitui como sujeito na linguagem, não levando em consideração apenas aspectos cognitivos e neurológicos, mas sim, o modo como o sujeito se constitui através do seu discurso. Ou seja, ao decorrer deste trabalho será investigada a relação discursiva na categoria de tempo, que surge pela linguagem da criança autista.

Revisão da Literatura

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que têm

como características a dificuldade na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas características impactam o modo como a criança interage com o outro, e também como ela adquire a linguagem. Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o autismo se manifesta em graus variados — o que significa que cada criança apresenta níveis diferentes de linguagem, desde a ausência total de fala até o uso funcional e criativo da língua.

De acordo com os estudos de Émile Benveniste (1995) e Vygotsky (2009), a linguagem não é apenas uma habilidade, mas uma forma de interação simbólica. A criança aprende a falar a partir de trocas que realiza com as pessoas com quem se relaciona. Segundo Émile Benveniste (1988), a linguagem constitui o sujeito. A partir do momento em que o sujeito se insere na linguagem, ele se reconhece como falante. Neste processo de aquisição de linguagem a criança passa a ocupar o lugar de enunciador, ou seja, este não é apenas um processo enunciativo e subjetivo.

“O tempo linguístico não é o tempo cronológico; é o tempo que se organiza a partir do presente da enunciação.” (Benveniste, 1995, p. 271). O tempo da língua nasce no ato de enunciar, tendo o presente como eixo. A entrada da criança na linguagem acontece quando ela começa a perceber as relações entre o “agora”, “já”, “hoje”. No caso da criança autista essa instauração da linguagem acontece por etapas e demora mais tempo para se constituir, dadas as características próprias do transtorno.

Nos primeiros meses as crianças com autismo podem apresentar um menor contato visual, e responder menos aos sons produzidos. Este fato já começa a dificultar o início da comunicação. Quando a criança autista começa a verbalizar, é comum perceber o uso de ecolalias, onde a criança já começa a tentar se apropriar da linguagem, mesmo sem compreender o significado das palavras. O tempo verbal começa a ser adquirido tardiamente, em comparação com as crianças típicas, pois dependem que a criança se reconheça como sujeito enunciador, e compreenda a temporalidade.

Resultado das discussões

A categoria de tempo segundo Émile Benveniste (1995), é uma instância subjetiva, não apenas cronológica. Para ele, o tempo só existe quando é enunciado, a partir do momento em que o sujeito se reconhece e se posiciona dentro do presente da enunciação. Nas interações observadas com Larissa e Alberto, é possível identificar que ambos se reconhecem no contexto interacional como sujeitos, e reagem à sua maneira as interações propostas. As enunciações realizadas pela fonoaudióloga ou pela mãe de Larissa, estão instauradas no tempo presente, e marcam o contexto onde as crianças interagem. Para Benveniste, o presente na enunciação é o ponto de origem para a marcação do tempo, pois ele traz referências do passado e do futuro.

No contexto interacional estudado, as crianças respondem ao tempo discursivo do outro, seja através de gestos, sons, olhares, mesmo que ainda não dominem por completo as formas verbais. Benveniste explica que é através da entrada na linguagem que o sujeito se reconhece como tal, e a categoria de tempo começa a ganhar sentido. Sendo assim, mesmo uma criança com autismo, que pode ter o seu desenvolvimento linguístico atípico, o tempo se instaura através das relações enunciativas, pela interação e pelo reconhecimento do outro como interlocutor. Portanto o processo de aquisição da categoria de tempo neste contexto, é um processo enunciativo relacional, pois acontece de acordo com o momento em que o sujeito começa a se reconhecer dentro do processo de linguagem.

Análise dos Dados

Os dados apresentados são analisados a partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativa, ou seja, buscaremos compreender os aspectos enunciativos a partir dos fragmentos apresentados. O corpus da pesquisa encontra-se na análise de situações de interação entre duas crianças e seus familiares, ou sua fonoaudióloga, que serviram como base para este estudo. Os dados estão disponíveis em um banco de dados de um grupo interinstitucional intitulado NALINGUA.

Para a análise buscou-se encontrar a instauração da categoria de tempo no contexto interacional de crianças autistas. O primeiro fragmento a ser analisado encontra-se em Maia (2011), que retrata o contexto internacional de uma criança com cinco anos de idade com seus familiares, e que de início não havia recebido o diagnóstico de autismo. O segundo fragmento trata-se de dados extraídos de um trabalho de doutorado, onde a fonoaudióloga de início também não sabia que a criança era diagnosticada como autista. Este segundo recorte relata o contexto interacional entre a criança de 8 anos de idade e sua fonoaudióloga. Vale ressaltar que os dois recortes foram realizados por profissionais diferentes e com crianças diferentes.

RECORTE 01 – IDADE: 18 MESES

CONTEXTO: Larissa está dançando em sua casa, junto com uma prima mais velha, Vanessa, de cinco anos de idade. A mãe da criança filma a situação. Na televisão, passa um vídeo de uma banda de forró eletrônico.

Tempo	Gesto (mãe)	Fala (mãe)	Gesto (criança)	Fala (Criança)
1		Lari, segure não ela.	As duas crianças dançam na sala (rodando e dançando) e uma tenta segurar a outra.	
2		Chame ela, Vanessa.	Solta a prima (sai do foco da filmagem). Vanessa bate as duas mãos.	
3		Chame ela, chame se não ela não vai.		Larissa
4			Larissa volta para a sala e começa a dançar imitando a prima.	
5		Ah eu não vou filmar mais não, ela não fica num lugar certo.	Larissa se aproxima da câmera e a olha. Sorri e tenta pegar a câmera com a mão direita aberta.	Hum. Hum.

6	Mãe pede que Vanessa fique com Larissa na sala dançando. Mãe pede para que a sobrinha pare de rodopiar.	Vá pra lá pra ela ficar com você.	As duas crianças dançam e rodopiam juntas na sala.	
7		Pare se não ela vai ficar tonta.	As duas crianças rodopiam juntas. Larissa rodopia com os braços abertos, olhando para o chão. Larissa para de rodopiar, anda olhando para o chão, enquanto a prima continua a dançar.	
8		Chame ela, Vanessa.		
9		Vá para a garagem traga ela para a garagem. Venha, leve.		

Fonte: Maia (2011).

É possível observar no fragmento que Larissa se reconhece como sujeito dentro do contexto interacional, embora ela não verbalize muitas palavras, suas ações demonstram que ela compreende os pedidos feitos pela mãe e interage. No tempo 1 a mãe verbaliza: Lari, segure ela, e a criança segura sua prima e dança com ela. Nesta ação é possível identificar que a criança compreende a mãe e responde suas interações. No tempo 3, quando a mãe informa a prima para que chame Larissa, Larissa interage dizendo seu próprio nome, pois ela entendeu que o diálogo se tratava dela, ela também se reconhece como sujeito, e reivindica o seu lugar nesta interação ao pronunciar o seu próprio nome. Quando Larissa volta à sala, ela começa a dançar imitando a prima e percebe-se que embora ela não verbalize, os seus gestos estão presentes durante todo o contexto interacional, e devem ser levados em questão.

Neste contexto interacional também é possível observar a predominância do tempo presente nas falas da mãe, como no tempo 1 em: “Lari, segure não ela”, as enunciações realizadas pela mãe são construídas a partir do “agora”, ou seja, estão ancoradas no momento em que a interação ocorre. Larissa está inserida no tempo discursivo, mesmo que não verbalize muitas palavras, é possível observar que em alguns momentos ela reage a fala da mãe com: “hum”, então ela percebe, compreende e participa da temporalidade discursiva, pois reage às interações com a mãe. Neste momento, a análise feita não deve se prender apenas a oralização, mas sim as experiências e reações que a criança tem de acordo com o momento interacional. Embora não verbalize, as ações de Larissa, seja ao realizar alguns sons como “hum”, se aproximar da câmera para interagir, imitar a prima, demonstram que ela compreende o contexto interacional, e participa ativamente.

CONTEXTO: Situação interativa entre Alberto e sua fonoaudióloga no fim de sua sessão de terapia.

Tempo	Gesto (fonoaudióloga)	Gesto (criança)	Fala (criança)
1	Fonoaudióloga: Então, Alberto, vamos guardar as pecinhas agora aqui no saquinho. Você me ajuda?	Alberto não teve nenhum tipo de reação.	
2	Fonoaudióloga: Vamos, Alberto, me ajuda a guardar, querido ().		Guarda.
3	Fonoaudióloga: O que você disse?		Guarda você.
4	Fonoaudióloga: Não, Alberto, vamos colocar no saquinho do outro jogo ().	Alberto queria colocar as peças no saco errado.	
5	Fonoaudióloga: Eu não vou deixar você guardar no lugar errado, depois a gente não acha outro dia quando quiser brincar com este jogo ().	Alberto insistiu em colocar no saco errado, e quando a terapeuta se distraiu, ele olhou em seus olhos e deu muita risada.	Yes!
6	Fonoaudióloga: Pronto, conseguiu me tapear, seu danado ().	Continuou rindo muito.	

Fonte: Artigo A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso

No tempo 1, quando Alberto não responde aos estímulos da fonoaudióloga somos levados a pensar que ele não compreendeu o que ela disse. É possível observar também, no tempo 1, quando a fonoaudióloga fala: “Então, Alberto, vamos guardar as pecinhas agora aqui no saquinho. Você me ajuda?”, que a fala da fonoaudióloga, está constituída no presente da fala, e este tempo presente cria um espaço simbólico, onde a criança é convidada a interagir. No tempo 3, já é possível observar que Alberto compreende, só não queria realizar a atividade proposta naquele momento, desta forma Alberto já se reconhece dentro do tempo presente, e reconhece o outro como “tu”, no contexto enunciativo. Como afirma Benveniste (1974, p. 83), “é o ato de enunciação que engendra a categoria do tempo, pois o tempo é sempre o tempo do discurso”. Desta forma Alberto já participa do tempo instaurado pela fala da fonoaudióloga, mesmo que de forma breve e imperativa.

No momento em que Alberto fala: “guarda você, ele reorganiza a temporalidade da ação, tomando o seu espaço de fala, agora como enunciador, esta fala demonstra que o tempo linguístico acontece de maneira relacional e dialógica. No tempo 5 é possível observar que a reação de Alberto é na verdade uma brincadeira com sua fonoaudióloga. Alberto já se enxerga como sujeito dentro da enunciação, ele interage com sua fonoaudióloga e verbaliza algumas palavras, como por exemplo: guarda você.

Considerações finais

A teoria da enunciação de Benveniste nos auxilia a entender o processo de aquisição de linguagem, e este estudo foi utilizado como norte para a compreensão deste processo em crianças com autismo. Conforme observado através dos estudos de Benveniste, a categoria de tempo acontece a partir do momento em que o sujeito se instaura no discurso, e mesmo que o desenvolvimento da criança autista tenha suas particularidades, a apropriação da linguagem permite que ele se instaure na categoria de tempo, situando-se no presente, e construindo relações com o passado e o futuro. Conforme Benveniste afirma, a temporalidade é inseparável da subjetividade, e o ato enunciativo é o ponto de partida para o sujeito se constituir na linguagem. É possível observar o processo interacional entre as duas crianças citadas no estudo, ambas se enxergam no contexto enunciativo, e por vezes interagem com os demais, demonstrando se reconhecer como sujeito, e dentro do contexto interacional.

É importante destacar também que o processo de aquisição da categoria de tempo, ocorreu através do tempo subjetivo, pois iniciou-se a partir do momento em que as crianças se reconhecem como sujeito, e interagem. Desta forma, não podemos nos prender ao estudo da aquisição desta categoria, apenas pela fala, pois sabemos que a criança autista participa dos processos de enunciação a partir do momento em que começa a interagir com os demais.

Referências

DIEDRICH, Marlete Sandra; OLIVEIRA, Giovane Fernandes; DEL RÉ, Alessandra (Orgs.). **Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem**. E-book. Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Lingua-discurso-e-suas-relacoes-na-aquisicao-da-linguagem.pdf. Acesso em: 07 out. 2025.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaíde. **A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KgQWVG8cmyBMHPttr/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2025.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1989.

_____, E. A natureza dos pronomes. In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

_____, E. A Subjetividade da Língua. In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

_____, E. O Aparelho formal da enunciação. (1970). In: **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1974. Langages, Paris, Didier-Larousse, 5.º ano, n.º 17 (março de 1970). p.12-18.

MAIA, Layla Aristiany Nunes; ALMEIDA, Walnedia Lima de Castro. **As contribuições do fonoaudiólogo na aquisição da linguagem em criança com transtorno do espectro autista**. Trabalho bibliográfico. Autismos. São Paulo: Escuta, 1997. Capítulo 06.

MAIA, Marta. **Aquisição da linguagem e subjetividade**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ing and is wrote
mire and "he
cape,
the SNP
for independence
the British
mandate for the
with at least
variations" if it wins
ent if it wins at least

story
47
cause
threat
Experts
out gende
design

choice
sleep in
ZZZ's!
from her La Révél
from her La Révél
from her La Révél



that Africa
of ton
techn
which gener
itema-
by Ger-
Tech for
new

defeat
and the reason the S
"It's dangerous
age with right now.
are that new
said. he said.

of US
with aut
said. he said.

of US
with aut
said. he said.

CAPÍTULO 21 - DA TEORIA À PRÁTICA: UMA IMERSÃO CRÍTICA NA REALIDADE DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA NO GINÁSIO PERNAMBUCANO

Sahmara Carolina Cavalcante Mendes (PIBID/UFRPE/CAPES)

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (PIBID/UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Resumo

Este trabalho apresenta a experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE), realizada no Ginásio Pernambucano, em Recife, durante o período de 2024 a 2025. A intervenção pedagógica ocorreu na área de Língua Portuguesa e teve como principal objetivo elaborar e aplicar um Plano de Ação Pedagógica (PAPE) voltado ao enfrentamento de desafios identificados no contexto escolar, especialmente as dificuldades de interpretação textual e de produção escrita dos estudantes. A proposta fundamentou-se na pedagogia dialógica de Paulo Freire e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatizam o protagonismo juvenil e o uso das linguagens contemporâneas. Por meio da análise das produções estudantis, buscou-se promover o aprimoramento da coesão textual, a redução de situações de bullying e a valorização da linguagem como forma de expressão identitária e de construção da autonomia discente.

Palavras-chave: PIBID/UFRPE; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio.

Introdução

A formação inicial de professores exige, cada vez mais, uma articulação efetiva entre teoria e prática, de modo que o futuro docente compreenda a complexidade do contexto educacional brasileiro e desenvolva competências para intervir de forma crítica e transformadora. Nesse sentido, programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), constituem-se espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional, pois aproximam o licenciando da realidade escolar, permitindo-lhe vivenciar o cotidiano das escolas públicas, seus desafios, contradições e potencialidades.

O presente artigo, intitulado “Da teoria à prática: uma imersão crítica na realidade do ensino público brasileiro através da experiência no Ginásio Pernambucano”, tem como objetivo analisar as experiências formativas vivenciadas no Ginásio Pernambucano, unidade Aurora, em Recife, durante o período de novembro de 2024 a abril de 2025, no âmbito do PIBID/UFRPE, com enfoque na área de Língua Portuguesa. Essa vivência possibilitou compreender a escola pública como espaço plural, permeado por relações sociais, culturais e afetivas que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

A imersão no ambiente escolar permitiu o contato direto com estudantes do Ensino Médio — em sua maioria jovens oriundos de contextos periféricos —, evidenciando a diversidade de trajetórias, saberes e expressões culturais que coexistem no espaço educativo. A partir da obser-

vação de aulas, da leitura de documentos institucionais, de reuniões com o professor supervisor e da aplicação de sondagens diagnósticas, foi possível delinear um panorama das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à interpretação textual e à produção escrita.

A experiência também se desdobrou em ações pedagógicas significativas, como a participação no projeto “Fala GPA”, desenvolvido em comemoração aos 200 anos do Ginásio Pernambucano. A atividade consistiu na produção de mini documentários pelos estudantes, destacando a memória e a história da instituição. Tal projeto revelou-se um potente instrumento de valorização da identidade escolar e de fortalecimento do protagonismo juvenil, elementos essenciais para a construção de uma educação humanizadora.

Diante disso, este artigo busca refletir sobre a importância da escuta, da linguagem e do diálogo como instrumentos de formação crítica e de transformação social. Assim, o artigo propõe discutir como a experiência no pibid contribuiu para a constituição da identidade docente e para o fortalecimento de uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos estudantes e com os ideais de uma educação libertadora.

No presente trabalho, apresentam-se objetivos propostos realizados de forma qualitativa e os procedimentos técnicos realizados através de pesquisas bibliográficas, no livro do seguinte autor; Paulo Freire – Psicologia Pedagogia da Autonomia. E os periódicos digitais extraídos do website; BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Metodologia

A cidade do Recife possui uma das redes públicas de ensino mais antigas e expressivas do país, marcada por fortes contrastes entre tradição e desafios contemporâneos. Desde o século XIX, a capital pernambucana consolidou-se como um polo educacional de referência no Nordeste, abrigando instituições pioneiras e projetos inovadores voltados à formação cidadã e ao desenvolvimento intelectual da juventude. No entanto, o contexto educacional recifense também reflete as desigualdades sociais e econômicas que permeiam o tecido urbano, especialmente entre as regiões centrais e periféricas. Essa dualidade impõe à escola pública a missão de atuar como espaço de inclusão, promoção da equidade e fortalecimento das identidades locais.

Nas últimas décadas, a Secretaria de Educação de Pernambuco tem investido em políticas de valorização da escola em tempo integral, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Currículo de Pernambuco, que enfatizam a formação integral do estudante e o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Nesse cenário, o Ginásio Pernambucano – Unidade Aurora destaca-se como um dos marcos históricos da educação recifense. Fundado em 1825, o colégio testemunhou diferentes reformas educacionais e se reinventou ao longo dos séculos, mantendo-se como símbolo da educação pública integral de excelência e da resistência cultural do povo pernambucano.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades

e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018. p.12)

A instituição, além de seu valor histórico, cumpre um papel social essencial na formação de jovens oriundos de diversos contextos da Região Metropolitana do Recife. Seu currículo integrado busca conciliar tradição e inovação pedagógica, priorizando práticas interdisciplinares, o protagonismo estudantil e a valorização da linguagem como instrumento de emancipação e construção da cidadania. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cuja experiência no âmbito do PIBID/UFRPE permitiu observar de perto como o diálogo entre universidade e escola pública pode potencializar processos de ensino e aprendizagem mais críticos, sensíveis e transformadores.

Ao longo de seus 200 anos de existência, o Ginásio Pernambucano acompanhou as transformações políticas, sociais e educacionais do país, adaptando-se às novas demandas da sociedade e consolidando-se como um espaço de formação crítica, cidadã e inclusiva. Atualmente, funciona como Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), oferecendo ensino em tempo integral, com um currículo que integra disciplinas obrigatórias, projetos de vida e ações voltadas ao protagonismo juvenil.

Fases diagnósticas

A etapa inicial consistiu na observação participante, realizada por meio do acompanhamento sistemático das aulas, análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Currículo de Pernambuco. Também foi realizado o mapeamento da infraestrutura escolar e das dinâmicas sociais que permeiam o cotidiano da instituição.

Como técnicas de coleta de dados, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas com o professor supervisor, gestores e bibliotecária, a fim de compreender as demandas pedagógicas e institucionais. Paralelamente, aplicou-se um formulário digital (Google Forms) aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com o intuito de identificar suas percepções e dificuldades no processo de aprendizagem. Os resultados apontaram que em média 75% dos alunos relataram dificuldades em leitura e escrita, 38% mencionaram vivências relacionadas ao bullying e a maioria demonstrou interesse por temas contemporâneos, como tecnologia e identidade.

Inspirada na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996), a fase diagnóstica também contemplou rodas de conversa voltadas à escuta ativa dos estudantes, promovendo um espaço de diálogo, acolhimento e valorização das vozes juvenis.

Segundo (Freire, 1996, p. 15); “É de extrema importância que o educador tenha a paz não apenas para ensinar os conteúdos, mas ensinar à pensar certo”. Esses dados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que unam o desenvolvimento cognitivo e emocional, favorecendo a autonomia intelectual dos estudantes. Assim, a escuta sensível e o diálogo tornam-se fundamentais para construir uma aprendizagem significativa e crítica, alinhada aos princípios freireanos de humanização e transformação social.

Imersão pedagógica

Com base no diagnóstico inicial, foi elaborado o **Plano de Ação Pedagógica (PAPE)**, em alinhamento com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e com os princípios do letramento

crítico e da inclusão educacional. A proposta teve como foco principal promover uma prática pedagógica que articulasse teoria e vivência, valorizando a linguagem como instrumento de expressão, diálogo e transformação social. Nessa perspectiva, as ações buscaram integrar linguagem, tecnologia e identidade, aproximando os estudantes de práticas comunicativas contemporâneas e ampliando o sentido da aprendizagem para além dos limites da sala de aula.

Entre as atividades desenvolvidas, destacou-se o projeto **“Fala GPA”**, uma iniciativa que envolveu a produção de mini documentários e podcasts sobre a história e a memória do Ginásio Pernambucano. A proposta teve como objetivo fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos à instituição e estimular o protagonismo juvenil por meio do uso criativo das mídias digitais. Durante o processo, os estudantes atuaram em diferentes etapas — da pesquisa à edição dos vídeos —, exercitando a escrita, a oralidade e a colaboração em grupo. O resultado foi a construção de narrativas afetivas e críticas sobre a escola, nas quais emergiram memórias, identidades e visões de mundo que expressam a pluralidade do contexto educativo recifense. Nesse contexto, destaca-se a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), evidenciando a importância de práticas que estimulem o protagonismo discente.

Outra ação significativa foi o **projeto de enfrentamento ao bullying**, elaborado a partir das demandas observadas na fase diagnóstica. A iniciativa incluiu a criação da “Caixinha das Emoções”, um espaço destinado a relatos anônimos dos alunos sobre experiências de exclusão, preconceito e convivência escolar. Esse dispositivo pedagógico permitiu que os estudantes expressassem suas emoções de forma segura, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e empatia no ambiente escolar. As manifestações coletadas serviram de ponto de partida para debates reflexivos e atividades literárias.

As **discussões literárias**, inspiradas em obras como *Helena*, de Machado de Assis, funcionaram como um elo entre a literatura clássica e as vivências cotidianas dos alunos. Por meio da leitura crítica e da análise dos personagens, os estudantes foram incentivados a refletir sobre temas como desigualdade, identidade e relações interpessoais, ampliando sua consciência social e ética. Essas aulas temáticas, fundamentadas na pedagogia freiriana, propiciaram um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, reforçando a importância da linguagem como mediadora de transformações pessoais e sociais.

Em conjunto, as ações do PAPE demonstraram a potência da integração entre educação crítica, tecnologias digitais e práticas de escuta sensível. Compreender as dificuldades dos estudantes requer sensibilidade e compromisso ético do educador, pois, como lembra Freire (1996, p. 68); “não há docência sem discência”, reforçando a reciprocidade entre ensinar e aprender. Desse modo, a experiência revelou que, quando o ensino se ancora na realidade dos estudantes e promove a participação ativa, a escola torna-se um ambiente de pertencimento e emancipação. Assim, as intervenções pedagógicas realizadas contribuíram não apenas para o aprimoramento das competências linguísticas, mas também para o fortalecimento dos vínculos afetivos e do senso de comunidade entre os sujeitos do processo educativo.

Avaliação contínua

A avaliação do projeto foi conduzida de forma processual e formativa, acompanhando todas as etapas da experiência docente — desde o diagnóstico inicial até a execução das intervenções pedagógicas. Fundamentada nos princípios da pedagogia freiriana, a avaliação buscou compre-

ender a aprendizagem como um processo contínuo, dialógico e transformador, valorizando o protagonismo dos estudantes e a reflexão crítica sobre as práticas educativas. Assim, mais do que mensurar resultados, o processo avaliativo teve como objetivo interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às atividades e às relações construídas em sala de aula.

Durante o desenvolvimento das ações, foram mantidos registros sistemáticos em diário de campo, instrumento fundamental para a análise da prática pedagógica. Os registros incluíram observações sobre o engajamento dos alunos, as interações entre pares, o comportamento coletivo em sala de aula e as reações às propostas didáticas. Essa documentação reflexiva possibilitou acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, revelando mudanças significativas em suas atitudes e percepções sobre o aprendizado. Além disso, o diálogo constante com o professor supervisor e os momentos de autoavaliação discente contribuíram para uma leitura mais ampla e compartilhada do processo formativo.

A análise qualitativa dos produtos elaborados pelos estudantes — como textos, vídeos, podcasts e depoimentos — permitiu identificar avanços expressivos em aspectos linguísticos, criativos e socioemocionais. As produções revelaram maior domínio da escrita, aprimoramento da coesão e da coerência textual e, principalmente, o fortalecimento da linguagem como instrumento de expressão identitária. O projeto “Fala GPA”, por exemplo, evidenciou a capacidade dos alunos de narrar suas próprias histórias e de construir coletivamente uma memória afetiva da escola, ressignificando o espaço educativo como lugar de pertencimento e de escuta. Assim garantindo aos estudantes seu lugar de fala e escuta, estes, fundamentais para o contexto educacional. A cerca dessa temática (Freire, 1996, p. 63) comenta:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento.

Os resultados obtidos indicaram um aumento de aproximadamente 40% no engajamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, observado pela maior participação nas discussões e pela assiduidade nas atividades. Também foi notada uma melhora perceptível no clima escolar, refletida na diminuição de conflitos e de relatos de bullying, o que sugere uma ampliação da empatia e do respeito mútuo entre os alunos. Tais transformações estão associadas à criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e dialógico, onde os estudantes puderam se reconhecer como sujeitos de fala e de ação.

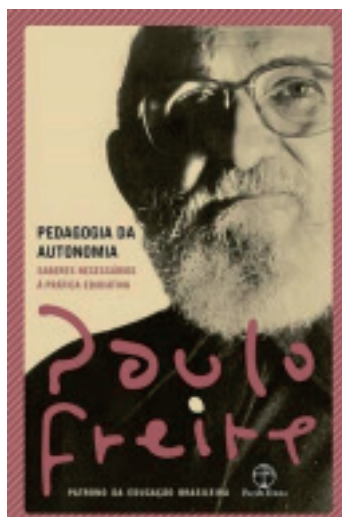
Em síntese, a avaliação contínua evidenciou que práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa e na valorização das experiências dos alunos podem gerar impactos positivos tanto no desempenho linguístico quanto nas relações interpessoais. A experiência confirmou o potencial da abordagem formativa como ferramenta de transformação, capaz de articular teoria e prática em um movimento reflexivo que fortalece o sentido social da educação. Dessa forma, os resultados alcançados reforçam a importância de uma docência comprometida com a emancipação do sujeito e com a construção coletiva do conhecimento, em consonância com os princípios da BNCC e da pedagogia humanizadora de Paulo Freire.

Materiais e métodos

No seguinte material acadêmico, os objetivos propostos foram realizados de forma qualita-

tiva, os procedimentos técnicos foram realizados através de pesquisas bibliográficas e periódicos de fontes eletrônicas, em que houve investigação de materiais teóricos de diversos autores no decorrer do texto. Através desses métodos se pode aprofundar a determinada abordagem desse material: **“Da teoria à prática uma imersão crítica na realidade do ensino público brasileiro através da experiência no ginásio pernambucano”**.

Figura 1: Capa do livro: Pedagogia da Autonomia.



Fonte: Wikipédia

A Figura 1 tem a finalidade de ilustrar a capa do livro: Pedagogia da Autonomia do renomado autor e educador Paulo Freire.

Resultados e discussão

Os resultados da experiência desenvolvida no Ginásio Pernambucano evidenciaram que a articulação entre teoria e prática, proposta pelo PIBID/UFRPE, foi determinante para a construção de um fazer docente crítico, reflexivo e comprometido com a realidade dos estudantes. A partir da imersão pedagógica, foi possível identificar avanços significativos no desenvolvimento das competências linguísticas, socioemocionais e críticas dos alunos, bem como no amadurecimento profissional dos licenciandos envolvidos.

As atividades implementadas — especialmente o projeto **“Fala GPA”** e a **“Caixinha das Emoções”** — configuraram-se como espaços privilegiados de diálogo, protagonismo e escuta ativa. Tais práticas corroboram o princípio freiriano de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Ao assumirem papel ativo na elaboração de vídeos, roteiros e debates, os estudantes transformaram a linguagem em instrumento de expressão identitária e de construção coletiva do saber.

A análise qualitativa dos produtos finais revelou um avanço expressivo na coesão e coerência textual, na oralidade e na capacidade de argumentação dos participantes. Além dos ganhos linguísticos, observou-se também o fortalecimento de vínculos afetivos e a ampliação da empatia entre os estudantes — resultado direto de um ambiente escolar mais acolhedor e dialógico. As produções audiovisuais, por exemplo, expressaram memórias, afetos e visões de mundo que reafirmam o potencial transformador da escola quando esta se abre à escuta e à autoria discente.

Outro aspecto relevante foi a redução dos relatos de bullying e o aumento de cerca de 40% no engajamento nas aulas, conforme registros de participação e observações no diário de campo. Esses resultados indicam que o investimento em práticas pedagógicas humanizadoras pode repercutir não apenas no desempenho acadêmico, mas também nas relações interpessoais e no clima institucional. Nesse sentido, reforça-se o que afirma Freire (1996, p. 68): “não há docência sem discência”, ou seja, o ato de ensinar pressupõe um movimento de aprendizagem recíproca e solidária.

No que diz respeito à formação docente, a vivência proporcionada pelo PIBID permitiu aos bolsistas compreenderem de forma concreta os desafios da escola pública e a importância da práxis educativa. O contato direto com a realidade escolar favoreceu a reflexão crítica sobre o papel do educador como mediador de saberes e sujeito político, reafirmando que a educação libertadora deve partir das experiências concretas dos educandos. Tal perspectiva dialoga com a BNCC (2018), que defende uma educação voltada à formação integral, ao reconhecimento das diversidades e à promoção de uma aprendizagem significativa.

Assim, os resultados obtidos evidenciam que a integração entre universidade, escola e comunidade constitui um caminho fecundo para a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras. O trabalho desenvolvido demonstrou que, quando o ensino se ancora na realidade dos sujeitos e valoriza o diálogo como fundamento, a escola torna-se um espaço de emancipação e cidadania. Dessa forma, a experiência no Ginásio Pernambucano reafirma os ideais freirianos de que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 78).

Em síntese, a discussão dos resultados confirma a relevância de metodologias participativas e dialógicas na promoção de aprendizagens críticas e humanizadoras. A experiência vivida possibilitou compreender que o papel do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas se estende à construção conjunta do conhecimento, ao cultivo da sensibilidade e à formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir em sua realidade de maneira ética e transformadora.

Considerações finais

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/UFRPE, no Ginásio Pernambucano, revelou-se um processo formativo profundamente significativo, tanto para os estudantes da educação básica quanto para os licenciandos em formação. O contato direto com o cotidiano escolar permitiu compreender que o ensino público brasileiro, apesar dos inúmeros desafios estruturais, é também um espaço fértil de criatividade, resistência e transformação social.

Ao articular teoria e prática, o projeto possibilitou vivenciar a práxis freiriana em sua essência — o movimento contínuo entre reflexão e ação — reafirmando que a educação humanizada se constrói no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito de saber. As ações pedagógicas, especialmente o projeto **Fala GPA** e a **Caixinha das Emoções**, mostraram que a escuta sensível, o respeito à diversidade e o uso das linguagens contemporâneas são caminhos eficazes para promover aprendizagens significativas e fortalecer o protagonismo juvenil.

Os resultados alcançados, como o aumento do engajamento discente, a melhoria nas produções textuais e a redução de conflitos interpessoais, evidenciam o potencial transformador de práticas educativas baseadas na empatia e na valorização das experiências dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que experiências como a proporcionada pelo PIBID são essenciais para

a formação de professores críticos, sensíveis e comprometidos com a justiça social. O trabalho reafirma que o ensino da Língua Portuguesa, quando orientado por princípios freirianos e pelas diretrizes da BNCC, ultrapassa o domínio técnico da linguagem e se torna instrumento de emancipação, de construção identitária e de transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 08 de outubro de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: SEE-PE, 2021.

QEDU. **Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Aurora**. [S. l.]: QEdu, [20--?]. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/26172712-escola-de-referencia-em-ensino-medio-ginasio-pernambucano-aurora>>. Acesso em: 26 jul. 2025.

CAPÍTULO 22 - OFICINA DE PRODUÇÃO CARTONERA E DIÁLOGO CRÍTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Sophia Helena Cruz Silva (Bolsista PIBID - UFRPE/CAPES)

Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues (PIBID/UFRPE/CAPES)

Ivanda Maria Martins Silva (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Eduardo Barbuio (PIBID/UFRPE/UAEADTec)

Introdução

O presente trabalho apresenta uma descrição analítica da oficina “Cannibal e Devotos: uma proposta cartonera” realizada pela docente de Literatura, numa turma do 2º ano do Ensino Médio, da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues. A atividade ocorreu no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como uma das experiências vivenciadas.

A referida escola encontra-se situada no bairro de Linha do Tiro, Rua Uriel de Holanda, S/N, na Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco. A instituição funciona em regime integral e atende às comunidades próximas da região, como Dois Unidos e Beberibe. Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) centra-se na pedagogia de projetos e visa à formação de sujeitos críticos qualificados para o trabalho e preparados para o exercício da cidadania.

A oficina promovida pela docente aconteceu com o propósito de incentivar a formação crítica dos estudantes a partir da articulação da arte local à realidade social vivenciada por eles e promover a reflexão sobre questões sociais. Para isso, utilizou letras de músicas da banda Devotos do Ódio como foco de discussão coletiva e análise crítica.

A descrição analítica foi baseada, principalmente, nos conceitos de escola como um lugar de mudança social (Libâneo, 2006), educação emancipadora e prática dialógica (Freire, 1996) e metodologias ativas (Moran, 2019). Compreende-se que a oficina de produção cartonera se insere nesse contexto, pois promove a reflexão crítica dos estudantes acerca do contexto social em que vivem, colocando-os como agentes de transformação.

Fundamentação teórica

A escolarização básica é um instrumento necessário à sociedade democrática, pois é através dela que o aluno obtém o entendimento crítico da realidade e pode “expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais” (Libâneo, 2006, p. 35). A escola não é, portanto, um lugar de reprodução de desigualdades sociais, tampouco é o espaço responsável pela libertação dos vulneráveis, mas trata-se de um dos principais meios para que ocorra a mudança social.

Freire (1996) discute o potencial transformador da educação a partir de uma perspectiva emancipadora. Para isso, faz-se necessária a compreensão de que “o mundo não é, o mundo está sendo” (Freire, 1996, p.39-40) e que, por seu constante processo de formação, é passível de mudança. Cabe ao sujeito inserido na História não apenas constatar a possibilidade de mudança

para se adaptar ao mundo, mas agir sobre ele e modificá-lo. É nessa perspectiva que a educação emancipadora atua, pois possibilita a formação de agentes críticos capazes de interferir na realidade em que vivem.

Para que esse objetivo se concretize, é importante que se busquem novas formas de enxergar a sala de aula e os papéis daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como professores, alunos e comunidade. O modelo tradicional de educação, que se centra no protagonismo do professor como detentor de conhecimento e na transferência deste para os sujeitos passivos (estudantes), já não se aplica. Pelo contrário, Freire (1996) aponta para uma prática educativa dialógica em que o conhecimento é construído coletivamente, na qual os alunos assumem um papel ativo em sua aprendizagem, tendo o docente como mediador. A sala de aula, portanto, passa a ser um espaço de escuta, diálogo, reflexão e desenvolvimento coletivo do saber.

Nessa perspectiva, é importante que as formas de aprender sejam ressignificadas, de modo que as metodologias aplicadas em sala de aula envolvam o aluno enquanto participante. É nesse contexto que se desenvolvem as chamadas metodologias ativas, as quais, segundo Moran (2019):

[...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo (Moran, 2019, p.7).

Ademais, Freire (1996) destaca outros aspectos necessários à educação emancipatória, apontando a importância de que os conteúdos abordados em sala de aula estejam atrelados à realidade na qual estão inseridos os alunos. Para ele, faz-se necessário que as discussões considerem, não de modo pragmático, mas numa abordagem problematizadora e consciente da realidade, as questões sociais, políticas e econômicas vivenciadas no cotidiano. Assim, o docente pode utilizar diversas ferramentas para fomentar a reflexão, o diálogo e a visão crítica dos estudantes.

Essa concepção de ensino voltada à realidade social e percepção crítica pode ser concretizada em práticas pedagógicas que articulam questões culturais, sociais e educativas. Dentre as possíveis práticas que se adequam ao exposto está a oficina de produção cartonera, considerando que o formato de oficina proporciona um ambiente interativo no qual os participantes aprendem de forma significativa ao fazerem produções e dialogarem entre si (Medeiros; Marques; Bezerra, 2025).

O diálogo, aplicado à dinâmica da oficina, permite o estabelecimento de uma relação horizontal entre professor e aluno, sendo por meio dela que se dá a forma mais profunda de aprendizagem, pois a prática dialógica não se limita à sala de aula (Freire, 1996). Ela é imprescindível no processo de reflexão crítica, viabilizando que estudantes relacionem seu conhecimento prévio aos conteúdos formais de forma mais elaborada. Da mesma forma, permite a substituição do individualismo competitivo por uma comunidade colaborativa (Braga, Gabassa e Mello, 2012).

A oficina cartonera foi inspirada no Movimento Cartonero, que teve início na Argentina no ano de 2003, mas que apenas chegou ao Brasil no ano de 2007. Sua proposta envolve a democratização da leitura e da publicação independente através da produção de livros feitos de material reciclável (Siqueira; Farias, 2019); processo que permitiu dar voz aos artistas marginalizados de

periferias e outras regiões desprestigiadas, tornando-os protagonistas em suas produções e caracterizando o movimento como de resistência cultural.

Nesse contexto, a oficina cartonera estimula o engajamento crítico dos estudantes por meio da produção literária autoral, além de possibilitar que os estudantes reflitam sobre desigualdade, identidade periférica e sua representação na literatura. Ao mesmo tempo, incentiva a expressão individual através da arte.

Metodologia

Esta pesquisa possui caráter qualitativo por seu enfoque interpretativo e descritivo (Gil, 2010) e por abranger de modo contextual as condições de vida e cotidiano de seus participantes (Yin, 2016), que, neste caso, consistiu numa imersão na rotina escolar de alunos e professores e seu acompanhamento por um período de seis meses. A pesquisa foi realizada por meio da observação participante na oficina, definida por Angrosino (2009) como um papel interativo, no qual o pesquisador interage com a comunidade em ocasiões específicas, como aulas e eventos organizados.

A oficina intitulada “Cannibal e Devotos: uma proposta cartonera” teve como objetivos: valorizar a arte local, analisar as críticas sociais presentes nas músicas, desenvolver o letramento literário dos alunos e sua capacidade crítica sobre expressões artísticas (em especial as marginalizadas) e questões sociais. Foi ministrada pela professora de português/literatura da turma (também supervisora do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE), contou com a participação de 40 alunos do 2º ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos.

Foi realizada no turno da manhã e durou cerca de quatro horas. O espaço utilizado foi a biblioteca da escola, cuja estrutura (composta por mesas circulares com cadeiras) auxiliava na atividade interativa entre estudantes e professores. A docente utilizou materiais didáticos como o projetor, caixa de som, material impresso (letras das músicas da banda Devotos) e livros cartoneros em branco.

A princípio a docente perguntou aos alunos se estes conheciam a banda nacional Ascendentes, iniciando um breve compartilhamento sobre a banda, suas músicas e as opiniões dos participantes, indagando se estes conheciam os artistas (parte dos estudantes afirmaram de modo positivo) e se gostavam de suas produções. Em seguida, a professora tocou uma de suas músicas numa caixa de som para que os estudantes escutassem. Após ouvirem a música, a professora perguntou aos presentes se estes conheciam a banda Devotos do Ódio e se já tinham escutado alguma de suas músicas, pergunta cuja margem de respostas positivas foi mais baixa que a primeira.

Em vista disso, a docente apresentou brevemente a trajetória da banda, destacando seu surgimento na periferia urbana de Alto José do Pinho, Recife (PE), e sua expressão artística marginalizada como forma de crítica social. O contexto social da banda possibilitou uma maior identificação por parte dos estudantes, que também estavam situados em uma comunidade. Na segunda etapa da oficina, a professora distribuiu algumas letras impressas das músicas entre as mesas e após algum tempo incitou uma reflexão entre os alunos, através de um diálogo coletivo, sobre os temas tratados nas composições, atuando como mediadora e incentivadora no processo discursivo dos discentes.

A discussão entremeou-se de questões sociais tais quais a desigualdade social-econômica,

a identidade da comunidade da periferia e sua exclusão, e a realidade de violência das áreas marginalizadas. Além disso, a professora trouxe um adendo à discussão ao tratar da liberdade de expressão através do movimento cartonero e sua produção de livros feitos de papelão (com o propósito de democratizar o acesso à leitura e de protestar contra o mercado editorial rígido e tradicional, a fim de dar espaço à literatura marginal). A roda de diálogo permitiu aos estudantes a análise das críticas presentes nas músicas da banda e discuti-las entre si de modo consciente da realidade, articulando seus conhecimentos de mundo ao conteúdo tratado em sala de aula.

Ao final da discussão, foi proposto aos participantes que produzissem livros cartoneros inspirados nas canções de Devotos, considerando sua forte crítica social e suas principais abordagens. Para essa produção os alunos utilizaram livros cartoneros em branco (previamente preparados) e os customizaram desde a capa até o conteúdo das páginas.

Discussão e resultados

À luz da fundamentação teórica, passa-se agora à análise da oficina e das estratégias que foram utilizadas para que seus objetivos fossem alcançados; a começar, por exemplo, pela escolha da professora pelo espaço da biblioteca da escola, que vai além do suporte tecnológico oferecido: trata-se de uma opção que favorece a troca de conhecimento e diálogo.

Ao comparar o modelo tradicional de educação, percebe-se que a disposição “natural” da sala de aula (carteiras voltadas para o professor e quadro) reforça a ideia de professor protagonista e limita as formas de discussão entre estudantes, deixando a figura do docente em destaque. Já as mesas circulares dialogam com a ideia do coletivo, de igualdade e de uma construção conjunta de conhecimento. A aproximação entre alunos e a figura descentralizada do professor incentivaram a prática dialógica na oficina pedagógica, que ocorreu com ênfase na etapa de discussão sobre as letras das músicas.

Por abordarem questões sociais e retratarem a situação da população que está inserida nas periferias e comunidades marginalizadas (aproximando-se à realidade dos participantes da oficina), os estudantes socializaram suas experiências pessoais e impressões acerca das críticas presentes nas músicas, podendo articular, numa perspectiva emancipadora, conteúdos formais de sala de aula ao cotidiano, como defende Freire. Soma-se a isso a mediação da professora ao longo da interação, cujo direcionamento de perguntas e eixos de discussão incentivaram os alunos a pensarem além da crítica e debaterem entre si quais estratégias poderiam ser usadas e quais medidas tomadas para a mudança do cenário apresentado.

A fase final, caracterizada pela produção de livros cartoneros autorais (inspirados nas letras das músicas da banda Devotos do Ódio) configura-se como aprendizagem baseada em projetos, metodologia ativa que também consta do PPP da escola. A partir dessa produção os alunos desenvolveram formas de expressão através da escrita, abordando os temas tratados ao longo da oficina de modo a transmitir suas opiniões.

Os resultados obtidos após a produção dos livros demonstraram o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes quanto aos problemas enfrentados pela sociedade, além disso, apresentaram a diversificação e desenvolvimento em suas formas de expressão, que variaram entre prosa, poema, composições musicais e ilustrações gráficas. O engajamento na discussão

coletiva ocorreu de maneira ampla, com contribuições significativas e reflexões que giravam em torno das temáticas abordadas.

Considerações finais

A partir da concepção freireana de educação, avalia-se que a oficina cartonera ministrada pela professora de Literatura configurou-se como uma prática pedagógica emancipatória, pois promoveu o protagonismo estudantil, a aprendizagem através do diálogo e o desenvolvimento da criticidade dos participantes. Observou-se que o método de ensino no qual há uma relação entre o cotidiano e o conteúdo formal trouxe mudanças positivas para dentro da sala de aula, de modo que os alunos puderam estabelecer conexões entre suas práticas escolares e suas vivências pessoais.

Da mesma forma, a abordagem voltada à importância da democratização de produções marginalizadas gerou uma conscientização acerca da necessidade de visibilidade das vozes silenciadas pela História e suas denúncias às diversas formas de violência às quais estão submetidas.

Conclui-se que a oficina de produção cartonera cumpriu com seus objetivos enquanto proposta formativa emancipatória, contribuindo na construção de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel como agentes ativos na sociedade, capazes de constatar a realidade, mas também capazes de agir sobre ela para modificá-la.

Referências

ANGROSINO, M.; FLICK, U. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. 1 ed. São Paulo: EdUFSCar, 2012.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MEDEIROS, M. F.; MARQUES, C. K. M.; BEZERRA, D. P. Oficina pedagógica no ensino dos gêneros textuais: um recurso didático aplicado ao ensino médio integrado. **Práticas educativas, memórias e oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 7, p. e14826, 2025. DOI: 10.47149/pemo.v7.e14826. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14826> . Acesso em: 10 out. 2025.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

SIQUEIRA, J. J. D.; FARIAS, C. R. D. O. O movimento cartonero no desenvolvimento de aprendizagens e práticas socioambientais. In: Congresso nacional de pesquisa em ensino de ciências, 4., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Paraíba: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA19_ID1314_01072019170005.pdf . Acesso em: 10 out. 2025.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



CAPÍTULO 23 - LETRAMENTO EM JOGO: PROTÓTIPO DE ENSINO GAMIFICADO PARA ESTIMULAR A LEITURA NO 9º ANO

Valdenice Leão (LINFOR/UFRPE)

Julia Larré (UAEADTec/LINFOR/UFRPE)

Resumo

A falta de interesse pela leitura é algo mais recorrente do que imaginamos no contexto de ensino de Língua Portuguesa. O ensino de leitura apresenta desafios singulares, uma vez que os alunos do 9º ano estão em uma fase de desenvolvimento marcada por mudanças cognitivas, sociais e emocionais provenientes da adolescência. Diante desse cenário, a gamificação (Busarello, 2016) surge como uma alternativa promissora para estimular o hábito da leitura e desenvolver habilidades e competências linguísticas de forma lúdica e atrativa. Este artigo, portanto, apresenta a elaboração de um protótipo de ensino (Rojo, 2017) gamificado como forma de estimular a leitura em alunos do 9º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, a presente pesquisa, caracterizada a princípio como documental e qualitativo-interpretativista, tem como objetivo elaborar e analisar um material didático, o protótipo de ensino (Rojo, 2017), para o ensino de língua(gem). Este protótipo de ensino tem a gamificação como estratégia de ensino e alinhado às diretrizes da BNCC (2017), para a formação de leitores mais críticos, eficazes e envolvidos. A pesquisa descreve o processo de criação do protótipo, sua possível aplicação em sala de aula e os resultados obtidos. Conclui-se que a gamificação tem grande potencial para tornar o ensino de língua portuguesa mais atrativo, sugerindo possibilidades para futuras aplicações em contextos educacionais.

Palavras-chave: Leitura; Ensino Fundamental; Protótipo de Ensino.

Introdução

O desinteresse pela leitura é algo mais recorrente do que imaginamos. De acordo com Zilberman (1991) a assiduidade entre o público jovem e estudantil vem diminuindo desde os anos 70, passando a ser tema frequente em eventos relacionados à leitura. Isso continua presente nos alunos da educação básica e é um desafio crescente no contexto educacional atual, marcado pela predominância de dispositivos digitais e jogos eletrônicos. O ensino de leitura apresenta desafios singulares, uma vez que os alunos estão em uma fase de desenvolvimento marcada por mudanças cognitivas, sociais e emocionais provenientes da adolescência. Exigindo abordagens que vão além dos métodos tradicionais, incorporando práticas que reconheçam a diversidade de textos e mídias com os quais os alunos interagem diariamente. Esse cenário destaca a importância de um material didático flexível e adaptável, capaz de oferecer respostas pedagógicas que atendam às necessidades contemporâneas dos alunos e do mundo do trabalho.

Diante desse cenário, a gamificação (Busarello, 2016) surge como uma alternativa possível para estimular o hábito da leitura e desenvolver habilidades e competências linguísticas de forma lúdica e atrativa. Neste estudo, busca-se desenvolver e avaliar um protótipo de ensino gamificado para o 9º ano, alinhado à BNCC, com foco no desenvolvimento da leitura contribuindo para

um ensino mais eficaz e engajador.

Leitura e Compreensão Textual no Ensino Fundamental

A leitura é uma competência essencial para a formação cidadã (Zilberman, 1991) e constitui uma das principais habilidades trabalhadas pela BNCC, que propõe o desenvolvimento da compreensão, interpretação e análise crítica de textos no 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo Freire (1989), ler é interpretar o mundo e agir sobre ele, sendo um processo que ocorre dentro e fora da escola, envolvendo também outras instituições como o MEC, INEP, famílias e projetos sociais.

Para Solé (1998), a leitura é uma atividade complexa que mobiliza atenção, percepção, memória e compreensão, indo além da simples decodificação. Trata-se de uma interação entre texto, autor e leitor, na qual constroem significados e reflexões sobre o mundo. Os PCN (1997) reforçam que o aprendizado da leitura requer contato com diferentes gêneros textuais e orientação de leitores experientes.

Assim, a leitura deve ser vista como uma prática social e significativa, que considera o contexto sociocultural e linguístico dos alunos. O desenvolvimento da competência leitora depende da articulação entre linguagem verbal e textos multimodais (visuais, sonoros, gestuais), exigindo que o professor adote estratégias diversificadas e promova ambientes colaborativos de leitura. A alfabetização, portanto, vai além do domínio técnico da escrita, abrangendo aspectos cognitivos, linguísticos e reflexivos fundamentais para a formação integral do leitor.

Multiletramentos

O conceito de multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996), reconhece a diversidade de formas de comunicação e práticas culturais da contemporaneidade. A pedagogia dos multiletramentos busca desenvolver habilidades para compreender e produzir significados em diferentes modos e mídias — textos, imagens, sons e recursos digitais — promovendo uma educação inclusiva e adaptada às transformações tecnológicas.

Os multiletramentos vão além da leitura e escrita tradicional, envolvendo a capacidade crítica de interagir com mídias digitais, visuais e audiovisuais. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e linguística dos alunos e destaca a importância da formação docente e do uso de tecnologias no ambiente escolar.

De acordo com Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens exige novos letramentos — digital, visual e sonoro — que refletem as diferentes formas de expressão e comunicação da sociedade atual. Assim, inspirados pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), os multiletramentos propõem uma visão dinâmica e plural da leitura e da escrita, reconhecendo que há múltiplas práticas letradas que variam conforme os contextos sociais e culturais.

Gamificação

A gamificação, derivada do termo inglês *gamification*, consiste na aplicação de elementos e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem (busarello et al., 2020). Envolve o uso de mecânicas (desafios, pontos, níveis), dinâmicas (competição, cooperação) e aspectos estéticos (narrativas e design atrativos).

No contexto educacional, a gamificação torna o processo de ensino mais dinâmico e colaborativo, estimulando habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões. Segundo Alves (2015), o simples uso de elementos de jogo não garante resultados positivos — é essencial compreender sua função pedagógica e aplicá-los de forma estratégica.

De acordo com Silva (2014) e Larré (2023), a gamificação é uma metodologia que contribui para a mediação do conhecimento, tornando as atividades mais significativas e desafiadoras. Quando bem planejada, promove uma aprendizagem mais envolvente e eficaz, favorecendo a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

O Protótipo

O protótipo de ensino é um material experimental e flexível, criado para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Rojo (2017), trata-se de um recurso interativo e colaborativo, mediado pelo professor, que permite explorar diferentes acervos e promover o trabalho investigativo dos alunos. Funciona como uma versão inicial de um material didático, que pode ser testada, ajustada e aprimorada a partir do feedback de alunos e professores.

Embora apresente semelhanças com a sequência didática, conforme Zabala (1998), o protótipo difere por sua natureza mais experimental e aberta, voltada à validação e à adaptação. No caso estudado, o protótipo intitulado “A norma-padrão e o preconceito linguístico” utiliza as variações linguísticas como instrumento para engajar alunos do 9º ano, estimular a consciência linguística e combater o preconceito linguístico.

Baseado em Bagno (2007), reconhece-se que a língua é um fenômeno social e dinâmico, sujeito a transformações culturais e regionais. Assim, o protótipo promove a valorização da diversidade linguística, incentiva o pensamento crítico e utiliza recursos digitais — como vídeos e podcasts — para tornar o aprendizado mais significativo e inclusivo.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa interpretativista, que busca compreender a realidade social e educacional a partir da perspectiva dos participantes, valorizando os significados e experiências individuais (Zanella, 2012; Ribeiro et al., 2023). Esse tipo de pesquisa não se baseia em números, mas em análises teórico-empíricas que conferem cientificidade ao estudo.

O trabalho também se caracteriza como pesquisa documental, pois analisa documentos com o objetivo de compreender contextos sociais e educacionais (Richardson et al., 1999), especialmente no que diz respeito à gamificação e aos multiletramentos no ensino da leitura.

A análise de requisitos foi orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências e habilidades para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos no 9º ano, capazes de compreender, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros. As etapas da pesquisa seguiram a lógica da investigação qualitativa: coleta, organização e análise dos dados, conforme orientações de Minayo (1992), garantindo coerência e clareza metodológica.

Na elaboração e análise do protótipo de ensino, o estudo propôs um material didático voltado para turmas do 9º ano, com base nos princípios da pedagogia dos multiletramentos (Cazden et al., 2016). O protótipo, apresentado em slides, aborda quatro partes principais:

1. Norma-padrão – conceito e definição;
2. Variações linguísticas – tipos e exemplos;
3. Preconceito linguístico – conceito e consequências (com apoio de vídeo de Emicida);
4. Atividade prática – aplicação dos conteúdos aprendidos.

O material tem caráter flexível e contextualizado, considerando a realidade linguística do interior nordestino e o papel do professor como mediador. A avaliação é formativa, baseada em critérios como participação e compreensão dos conceitos, permitindo ajustes futuros no protótipo.

Resultados e discussão

A análise do material proposto, o protótipo de ensino intitulado “A norma-padrão e preconceito linguístico” foi dividida em quatro momentos, os quais correspondem a cada parte do protótipo. Salientamos que, quando se trata dos quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), estes não aparecem separada e linearmente no protótipo, mas se alternam e/ou se misturam ao longo das atividades (GNL, 2021 [1996]).

Na parte I, o intuito é mostrar o conceito de norma-padrão que segundo Faraco (2002, p.40), seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. Já Bagno (2004), afirma que o estabelecimento da norma-padrão foi feito sob dois equívocos: primeiro, a supervalorização da escrita em detrimento da fala, a qual representa o uso real da língua; e segundo, encarar as mudanças linguísticas como deterioramento e corrupção da língua ao invés de simples mudanças.

Na parte II, onde falamos sobre variações linguísticas é importante destacar que a língua não é estática, mas sim dinâmica e sujeita a constantes mudanças. As variações linguísticas são resultados de diversos fatores, como região, classe social, idade, gênero, contexto de uso etc. E que não existe uma forma correta ou errada de usar a língua. Para Bagno (2006), a língua é viva e está em constante evolução, e os falantes adaptam o idioma às suas necessidades.

O objetivo da parte III, é de conceituar e mostrar como o preconceito linguístico impacta na vida de quem é considerado uma pessoa que “fala errado”. Bagno (2004) critica a ideia de que existe uma única língua uniforme para todo o Brasil, e defende que o preconceito linguístico é uma manifestação de preconceito social. Ele ainda afirma que o preconceito linguístico é um juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social, e que está ligado a outros preconceitos, como o regional, cultural e socioeconômico.

Na parte IV do protótipo o foco é relacionar os conteúdos estudados anteriormente, com a prática. Assim, as discussões propostas durante todo o processo do protótipo se tornam válidas, comprovadas através da culminância da atividade. Para uma boa execução dessa atividade, é preciso haver um direcionamento explícito por parte dos discentes com relação a como será o processo no decorrer da atividade em sala de aula. O protótipo também se mostrou um material que pode se conectar com o que preconiza a BNCC, em especial porque está fundamentado na pedagogia dos multiletramentos, que aparece no documento.

Considerações finais

Diante do desafio de despertar o interesse pela leitura em jovens, este trabalho apresentou um protótipo de ensino com fases e uma missão final como uma alternativa promissora para promover o desenvolvimento da competência leitora na turma do 9º ano, alinhado às diretrizes da BNCC e contribuindo para a construção de um ensino mais eficaz e engajador.

Nesse sentido, o protótipo está fundamentado de acordo com Busarello, et al. (2020), que diz que a gamificação envolve a aplicação de elementos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionados a jogos para aumentar o engajamento e a motivação dos participantes em diversas atividades. Além disso, o protótipo foi elaborado e analisado também a partir da pedagogia dos multiletramentos; do conceito de multiletramentos, o qual possibilitou que o material estabelecesse análises mais precisas.

Dessa forma, a análise empreendida aqui, nos permitiu olhar para o protótipo de ensino observando suas contribuições para uma educação linguística crítica e multifacetada. Os resultados obtidos evidenciam que a gamificação, aliada à pedagogia dos multiletramentos, pode ser uma ferramenta eficaz para tornar o ensino de leitura mais atrativo e significativo para os alunos do 9º ano.

A pesquisa contribui para o campo da educação ao demonstrar a viabilidade da utilização de elementos de jogos em atividades de leitura, corroborando as teorias sobre a importância da motivação e do engajamento no processo de aprendizagem. Os resultados deste estudo podem servir como um guia para professores que buscam implementar práticas inovadoras em suas aulas, promovendo um ensino de língua portuguesa mais dinâmico e eficaz.

No entanto, é importante ressaltar que o estudo possui algumas limitações, como a amostra reduzida e o tempo de acompanhamento dos alunos. Sugere-se, para futuras pesquisas, a realização de estudos de maior duração e com amostras mais representativas.

Referências

ALBERTIN, Maria Eduarda Genuíno de. **Pedagogia dos multiletramentos e material didático alternativo: elaboração de um protótipo de ensino para as aulas de língua(gem)**. Recife, 2022.150f.: il.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2004a.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 29.ed. São Paulo: Loyola, 2004b.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **“Nada na língua é por acaso”**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de Ago. de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa de 1a a 4a Série**. Ministério da

Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BUSARELLO, R. I. (2016). **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DA SILVA, Andreza Regina Lopes et al. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. cap.3. p.37-61.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23a ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LARRÉ, Julia et al. **Gamificação e formação de professores em Letras e Educação: mapeamento sistemático de literatura**. RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning , Lisboa-Portugal, volume 6, número 1 p. (1-15), jan-jun, 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/29709/22316. Acesso em: 29 de set de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PACHECO, A. S. **A norma-padrão e o preconceito linguístico**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/a-norma-padrao-e-o-preconceito-linguistico/3583>. Acessado em 28 de out de 2024

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz; PICALHO, Antonio Carlos; CUNICO, Letícia; FADEL, Luciane Maria. **Abordagem Interpretativista e Método Qualitativo na Pesquisa Documental: Descrição Geral das Etapas de Coleta e Análise de Dados**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 100 – 113. 2023.

FADEL, Luciane Maria. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.17, no 1, p. 100-113. TRI I 2023. ISSN 1980-7031.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: Novos multiletramentos em tempos de web2. The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, no 1 jan-jul 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed- Porto alegre: Artes médicas, 1998

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar* / Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed,. 1998. 1. Educação - Prática Educativa.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

CAPÍTULO 24 - FEMINILIDADES DISSIDENTES: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA EM DOIS ROMANCES CAMILIANOS¹³

Vitória Sinadhia Delfino Carneiro (UFRPE)

Introdução

Ao longo de sua carreira literária, Camilo Castelo Branco se dedicou com afinco à escrita e os seus textos são compostos de variados gêneros, como a narrativa (o romance, a novela, a crônica), a lírica, o teatro, além de artigos de crítica literária e de diversas traduções, resultando em uma vasta e diversificada produção ao longo de sua carreira.

Observando sua extensa obra, um dos aspectos que se faz presente em suas narrativas é a forte presença de personagens femininas que, em todos os casos, ocupam papéis de destaque (Lopes, 1997).

O contexto do século XIX é um período em que os papéis de gênero começam a ser questionados e as mulheres, pouco a pouco, buscam por maior autonomia, por isso a literatura torna-se um dos campos em que é possível observar a variedade de perfis femininos, bem como suas atuações na esfera social (Besse, 2014). Desse modo, a literatura camiliana, contando com um número considerável de personagens femininas no centro das narrativas, torna-se “[...] um território de eleição para o estudo desta problemática no século XIX” (Seixo, 1997, p. 77 *apud* Besse, 2014, p. 204).

Considerando a vasta galeria camiliana, é notável a presença de retratos de mulheres que, com frequência, destoam do modelo de feminilidade socialmente imposto no contexto oitocentista e dos tradicionais arquétipos do Romantismo, que tendem a classificar as personagens femininas nas limitantes categorias de mulheres fatais ou angelicais (Lopes, 1997).

Diante disso, o objetivo de nosso estudo é analisar, de forma breve, a representação feminina em dois romances de Camilo Castelo Branco, sendo eles: *A Filha do Doutor Negro* (1864) e *As Três Irmãs* (1862).

Colocando em diálogo as narrativas em análise com o contexto sociocultural português oitocentista, pretende-se evidenciar características subversivas das personagens camilianas que, apesar das amarras do sistema patriarcal, buscam sua liberdade e se colocam contra mecanismos de controle que limitam a autonomia feminina nessa conjuntura.

Casamento e obediência paterna: as mulheres na obra de Camilo Castelo Branco

As personagens femininas da literatura camiliana, de acordo com António José Saraiva e Óscar Lopes, na clássica *História da Literatura Portuguesa*, são rotuladas em categorias tradicio-

¹³ No presente trabalho propomos um aprofundamento de algumas reflexões suscitadas em parte de monografia de graduação – intitulada “Ideal romântico versus burguesia capitalista: trajetória das personagens Guilherme do Amaral e Augusta em *Onde está a Felicidade?*, de Camilo Castelo Branco” – desenvolvida na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST) sob a orientação do Prof. Dr. Fabio Mario da Silva e defendida em 18 de fevereiro de 2025.

nais e demarcadas: a mulher enquanto “vítima angélica, ou uma aniquiladora «mulher fatal»” (Saraiva; Lopes, 2005, p. 784).

Ao longo dos anos, no entanto, a crítica vem destacando a variedade de facetas femininas presentes na obra do escritor, salientando sua importância na literatura camiliana. Apesar de ser figura de destaque na produção de Camilo, as personagens femininas, em contraste ao espaço central que ocupam na esfera narrativa, assumem lugares secundários em relação aos personagens masculinos, desempenhando papéis sociais e familiares, “limitada[s] a uma função e a um estatuto interdependentes” (Simon, 2014, p. 184).

No contexto do século XIX, o espaço considerado adequado para as mulheres era o doméstico, dedicando-se totalmente aos cuidados do lar, do marido e dos filhos. Assim, o espaço privado se caracteriza como premissa feminina, por isso Fabio Silva alude a concepção da mulher burguesa oitocentista como “objeto de controle, no sentido de manutenção da função social da família e resguardo da sua honradez, bem como a sua subjugação e dependência de alguma figura masculina, seja o pai, o irmão, o marido/amante, o filho ou as instituições” (2023, p. 36-37).

Dentro do sistema familiar hierarquizado dos oitocentos, portanto, a figura paterna representava a autoridade máxima e incontestável, um símbolo ao qual se devia obediência e submissão (Vaquinhas, 2011a). Tendo essa dinâmica em mente, podemos citar personagens femininas do universo camiliano que foram de encontro a tal norma e que estavam em desacordo com os moldes sociais vigentes da época, como Albertina, protagonista de *A Filha do Doutor Negro* (1864).

Desde o início da narrativa, o perfil de Albertina, personagem plana, difere dos padrões estabelecidos socialmente: além de ter recebido uma educação considerada incomum para as mulheres da época, Albertina também é uma mulher negra, característica escassa à literatura daquele período e que não condiz com o retrato de feminilidade ideal do Romantismo, que idealiza uma mulher estereotipada, sendo ela “branca, lânguida, com seios e ancas fartas, sensivelmente fraca, e com curvas que acentuavam a ideia de fragilidade” (Silva, 2023, p. 63-64).

Albertina apaixona-se por João Crisóstomo, escrivão do escritório do pai, que reprovava o relacionamento por questões sociais. Pertencente à classe da burguesia ascendente, o pai da protagonista, Francisco Simões de Alpedrinha – o Doutor Negro – defendia a liberdade de escolha dos filhos, no entanto, acaba por reprovar o romance da filha com Crisóstomo, uma vez que almejava um casamento vantajoso para Albertina, representado por António da Silveira – cadete de cavalaria e personagem que relata os acontecimentos ao narrador – que corresponderia aos “anseios de prestígio social da família” (Lourenço, 2020, p. 11)¹⁴; afinal, os casamentos arranjados no século XIX buscavam a satisfação dos desejos da família: “pretende ser aliança antes de ser amor – desejável, mas não indispensável” (Perrot, 2019, p. 46)¹⁵.

O narrador, que varia entre a primeira pessoa – um narrador-personagem, estudante do Porto – e a terceira pessoa – um narrador onisciente, “intruso” e mais constante, que dialoga com o leitor – descreve Albertina como o “encanto do doutor, orgulho da mãe” (Castelo Branco, 1880, p. 21). A filha única que fora criada e afogada “como um anjo [...] cuidando que era um

14 Cabe salientar que, além de motivações socioeconômicas, António da Silveira compartilhava os mesmos ideais ideológicos de Alpedrinha, porém, conforme aponta Lourenço: “Ainda que questões pessoais tenham motivado Alpedrinha, elas também estavam associadas a uma perspectiva social” (Lourenço, 2020, p. 52), tendo em vista que, apesar de não possuir grandes posses, Silveira “[...] descendia de militares importantes, apondo-se a João Crisóstomo, que descendia de lavradores” (Lourenço, 2020, p. 52).

15 Sob esse mesmo viés, Olwen Hufton afirma que os contratos de casamento eram de grande importância para a família, pois tal contrato representava não apenas a mudança de dependência da filha – que “[...] levava dinheiro e recursos que tinham de comprar o seu bem-estar futuro” (Hufton, 1991, p. 25) – mas também a ascensão social dos familiares (Hufton, 1991).

tesouro” (Castelo Branco, 1880, p. 37) passa a ser vista pelo pai de uma outra maneira a partir do momento que não se submete aos seus desejos. Sua postura, antes afetuosa e amorosa, passa a ser agressiva e autoritária, conforme destaca Lourenço (2020).

Desse modo, Albertina representa, por um lado, o modelo de filha desejada, mas rebelde, por não se curvar totalmente ao desejo paterno, desafiando assim a estrutura social que privilegia os homens através da manutenção de bens financeiros, numa tentativa de privilegiar os seus sentimentos.

Conforme exposto anteriormente, a dinâmica familiar portuguesa do oitocentos prevê a figura paterna enquanto detentor do poder e da autoridade nesse sistema. Desse modo, após fugir de casa, a protagonista de *A Filha do Doutor Negro* é encerrada em um convento¹⁶ em Braga. Posteriormente a esse fato, em uma visita que António da Silveira faz a Albertina no convento, a personagem protagonista lhe diz:

– V. s^a falou-me muito em mundo, e sociedade e opinião pública. Eu não devo nada ao mundo. Estou desgraçada bastante para que a sociedade se lembre de mim. Eu não desisto de ser esposa de João Chrysostomo. Jurei-o a Deus... [...] Sairei d’aqui morta, se não posso ser esposa do desgraçado, que o mundo há de desprezar [...] (Castelo Branco, 1880, p. 64).

Colocando-se contra as ordens paternas, a trajetória de Albertina é marcada por fugas – da casa paterna, de conventos, etc. – e pela perseguição do pai¹⁷. Percebemos em Albertina uma postura insubmissa ao modelo social patriarcal do oitocentos, pois apesar da reprovação e de todos os obstáculos, busca materializar sua liberdade e felicidade, concretizando seu desejo de casar-se com o homem amado na Espanha.

Vale destacar, no entanto, o teor moralizante que permeia a obra. Podemos constatar tal fato pelas colocações das personagens, como Alpedrinha, que relaciona a desobediência da filha à educação esmerada fornecida por ele¹⁸, por exemplo. Além disso, nota-se que as ações de Albertina acarretam o grande sofrimento de Alpedrinha, assim como o desfecho da personagem é colocado pelo narrador onisciente¹⁹ enquanto consequência – ou até mesmo “castigo divino” – à desobediência paterna: “A Providência viu as lágrimas d’elle assim como agora há de ver as tuas, Albertina!” (Castelo Branco, 1880, p. 194).

O desfecho da protagonista, dessa forma, é demasiado trágico: após o casamento na Espanha, o casal viaja ao Brasil, fugindo das acusações de rapto e roubo levantadas contra João Crisóstomo. No Brasil, a personagem enfrenta a viuvez e retorna a Portugal, vivendo na miséria e tornando-se mendiga²⁰.

Percebemos, até o momento, que o casamento com o homem amado representava a felicidade e satisfação de Albertina. No contexto oitocentista, o casamento era considerado como uma necessidade para a mulher, representando a mudança de sua tutela do pai para o marido

16 A presença de conventos e mosteiros na literatura, além de serem espaços de oração e resignação, também representavam lugares de punição: “O convento é um lugar de religiosidade, penitência, e na literatura romântica, principalmente, um lugar de punição” (Silva, 2023, p. 81).

17 Em parte, essa narrativa se assemelha com a de Ana Plácido, grande amor de Camilo, que foge de conventos após a acusação do escândalo de adultério entre ela e Camilo.

18 Em um diálogo com António da Silveira, após a fuga de Albertina e o encerramento no convento, Alpedrinha expõe: “Se tiver filhas, não passe com ellas os limites da sua pequena área. Não lhes diga mesmo que conheceu uma desgraçada desobediente a seu pae. Não as eduque. Ignorância, que é a virtude; estupidez, que é a felicidade. Trevas, trevas, meu amigo; que toda a luz do entendimento é uma fálscia do inferno. A perversidade nasceu com a ‘sciencia da primeira mulher’” (Castelo Branco, 1880, p. 68).

19 Lourenço levanta a possibilidade de que o narrador – por se tratar de um estudante e pelo fato da história da protagonista ter-lhe sido transmitida a partir da ótica de um homem – estaria “propenso a reproduzir na obra certos discursos tendenciosos vigentes nos círculos socioculturais e educacionais do século XIX, especialmente sobre as mulheres [...] Apesar disso, o narrador não assume uma única perspectiva sobre o desenvolvimento das peripécias, ao mesmo tempo em que também não julga explicitamente o comportamento das personagens” (Lourenço, 2020, p. 32).

20 Consideramos relevante pontuar as considerações de Lourenço (2020) acerca do desfecho da protagonista, que refere ser provocado por uma série de más decisões de Crisóstomo, e não por uma intervenção divina.

(Lopes, 2011). Ao falar sobre o tema, Michelle Perrot (2019) aponta o casamento como uma condição normal às mulheres, além de ser considerado enquanto a “única opção colocada à sua frente” (Perrot, 2019, p. 46). A historiadora ainda afirma que, na dinâmica do matrimônio, a mulher, “dependente sexualmente, está reduzida ao ‘dever conjugal’ prescrito pelos confessores. E ao dever da maternidade, que completa sua feminilidade” (Perrot, 2019, p. 47). Por esses motivos, a narrativa abordada revela essas dinâmicas, apresentadas por Lopes e Perrot, em relação ao matrimônio burguês, porque a personagem se vê em um contexto em que o casamento é uma imposição social às mulheres, visando não a satisfação de seus sentimentos ou desejos, mas a constituição de uma aliança socioeconômica e a manutenção de um sistema burguês patriarcal, que a coloca como refém de um destino pautado em controle e submissão.

Tendo a dinâmica do casamento em mente, e levando em consideração a relação que a protagonista de *A Filha do Doutor Negro* tem com a temática, a segunda narrativa elencada para análise traz uma personagem que muito se afasta da anterior. Em *As Três Irmãs* (1862), o narrador onisciente – que possui a mesma dinâmica do romance anterior: que ouve os acontecimentos da narrativa por uma testemunha e reconta-os ao leitor – afirma que a protagonista Jerónima, personagem plana, é

[...] a mais varonil no gênero de labor a que se dava em casa, entendendo no tráfico, na labutação, e na contabilidade. Dizia Joaquim Luís que Jerónima era o varão da casa; e a mãe, a Sr^a Mariana – que aos seus próprios caixeiros proibira tratarem-na por dona – essa dizia muitas vezes a Jerónima: «Ó moça! Tu pareces-me um homem!» (Castelo Branco, 2013, p. 13).

Ao contrário de Albertina, que se colocou contra as ordens paternas para buscar sua felicidade – representada pelo casamento com o homem amado –, o narrador indica que Jerónima “[...] crê que o mais sagrado dever neste mundo é a submissão de filha” (Castelo Branco, 2013, p. 108) e encontra felicidade no mundo do trabalho e na busca de independência através da sua atividade laboral²¹.

Além disso, um outro ponto no qual a personagem se afasta da protagonista de *A Filha do Doutor Negro* é no que se refere ao casamento: Jerónima repudia o casamento, considera-o um sacrifício e uma prisão, e somente estaria disposta a tal caso fosse da vontade de seu pai: “– Sempre submissa ao sacrifício, meu pai – disse-lhe ela –; a minha felicidade tem de acabar; se meu pai lhe quer antecipar o fim, seja feita a vontade de Deus e a sua” (Castelo Branco, 2013, p. 35). A obediência é uma forte característica da personagem, presente em toda a sua trajetória. O narrador afirma que “[...] contrariá-la era afligi-la, porque obedecia sofrendo” (Castelo Branco, 2013, p. 180).

Logo, percebemos que, diferentemente de Albertina, Jerónima se mostra submissa a todas as vontades e desejos do pai, mesmo que isso implique na sua infelicidade e sofrimento, e tem como uma prisão aquilo que representa a satisfação e plenitude para Albertina.

Além disso, a postura que a personagem assume ao negar e repudiar o casamento muito se desvia do modelo de feminilidade oitocentista imposto, uma vez que, conforme apontamentos de Pavanelo (2017), e diante o exposto no decorrer deste trabalho, o casamento era visto como um dos únicos destinos possíveis à mulher naquele contexto. Jerónima, no entanto, acreditava na possibilidade de encontrar felicidade e plenitude sendo solteira, contrariando as normas vi-

21 Apesar do trabalho não ser um campo totalmente vetado às mulheres, considerando, inclusive, as dinâmicas das diferentes classes sociais, a total independência feminina não era bem-vista, conforme afirma Hufton – ao tratar sobre o tema no contexto da Idade Moderna – ao apontar que, “De facto, uma mulher independente era olhada como antinatural e detestável” (Hufton, 1991, p. 26).

gentes. Por isso o narrador afirma que Jerónima

Consultava-se em relação à vida, e não ao homem. Faltava-lhe o conselheiro do coração. Sentia-o, sobrava-lhe sensibilidade para dedicação e excelências de filha; mas o instinto do amor, a inclinação à liberdade que erradamente as solteiras almejam na escravidão, mais ou menos leve, das cadeias matrimoniais, aquele natural que a ciência fisiológica vos afirma que existe inseparável do coração da mulher, não o tinha Jerónima (Castelo Branco, 2013, p. 34).²²

Apesar de Jerónima não se encaixar no modelo de feminilidade vigente, o narrador onisciente de *As Três Irmãs* coloca-se a seu favor, salientando sua heroicidade. Diante disso, consideramos relevante pontuar que a personagem Jerónima, segundo Pavanelo, “[...] ao contrário de tantos personagens da galeria camiliana, não é ridicularizada pelo narrador, e suas atitudes masculinizadas são antes louvadas do que criticadas, pois garantem a sobrevivência da sua família” (Pavanelo, 2017, p. 156). Apesar disso, Jerónima “não conseguiu trabalhar com o que lhe dava prazer – ou seja, o comércio –, e precisou se dedicar a um trabalho tipicamente feminino, que é ser mestra de meninas. Além disso, ela precisou morar longe de sua família porque suas alunas moravam num vilarejo distante” (Sales, 2022, p. 61).

Percebemos, portanto, as diferentes formas que as duas personagens enxergam e lidam com as temáticas do casamento e da obediência paterna, se colocando, cada uma à sua maneira, contra imposições da sociedade patriarcal do século XIX.

Considerações Finais

Nas duas narrativas que brevemente comentamos, percebemos a presença de alguns traços subversivos nas personagens camilianas que as afastam do modelo de mulher ideal do século XIX, se colocando, como vimos, contra atitudes que previam o seu controle e limitação.

No caso de Albertina, além da personagem fugir da casa paterna, também foi forçada a entrar em um convento, do qual também fugiu. Nessa perspectiva, Maria Cristina Pais Simon afirma que “abandonar a casa significa optar pela desonra, expor-se ao exterior, isto é, a todos os perigos; pior ainda, ser forçada pela figura tutelar masculina a deixar o lar é o castigo máximo para quem não se conformou às regras e desrespeitou os códigos” (Simon, 2014, p. 194). Como vimos, as constantes fugas da personagem acarretam não apenas no sofrimento do pai, mas também influenciam no seu infeliz destino.

Irene Vaquinhos destaca que a temática dos amores proibidos que vão de encontro ao poder do pai é tema recorrente na literatura do século XIX (Vaquinhos, 2011). Na literatura camiliana, como vimos, tal aspecto também se faz presente. Por conseguinte, é comum que Camilo Castelo Branco nos apresente um retrato de mulher que

[...] por amor, resiste aos desmandos patriarcais da sociedade; a mulher que recusa obedecer ao pai ou ao marido; a mulher que assume uma vontade amorosa revolucionária. Esta violência amorosa é mesmo a arma que a heroína camiliana usa contra a violência moral e física que era exercida sobre as mulheres em nome do bom nome familiar e patriarcal (Raposo, 2012, p. 34).

No caso de Jerónima, a transgressão está expressa pela sua recusa ao casamento e a busca

²² No excerto exposto, além da associação do casamento à escravidão, há ainda a constatação de que Jerónima não possui a sentimentalidade tida como natural às mulheres. A concepção de “natureza feminina”, sustentada pela medicina e biologia, atribui às mulheres o espaço privado e a maternidade, reduzindo-as a um destino biológico que “insiste na existência de duas espécies com qualidades e aptidões particulares: aos homens, o cérebro, a inteligência, a capacidade de decisão; às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Vaquinhos, 2011b, p. 21).

por independência por meio do trabalho, pontos que, como vimos, também a colocam em uma posição subversiva naquela conjuntura. A personagem permanece solteira ao final da narrativa, mas não é plenamente satisfeita no âmbito no trabalho, tendo que se restringir aos exercícios considerados femininos pela sociedade da época.

Percebemos, portanto, a pluralidade de facetas femininas na obra de Camilo Castelo Branco, que podem ser, como aponta Besse (2014), mulheres fatais ou angelicais, mas que também desviam dessa norma e que tentam fugir de um destino de submissão, dependência e silenciamento.

Referências

BESSE, Maria Graciete. Relações de gênero na novelística camiliana: Vulcões de Lama. In: SOUSA, Sérgio Guimarães de (org.). **Representações do feminino em Camilo Castelo Branco**. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão; Casa de Camilo, 2014. p. 203-227.

CASTELO BRANCO, Camilo. **A Filha do Doutor Negro**. 2. ed. rev. Lisboa: Livraria de Campos Junior, 1880.

CASTELO BRANCO, Camilo. **As Três Irmãs**. 1. ed. [s.l.]: Edições Vercial, 2013. *E-book*.

HUFTON, Olwen. Mulheres, trabalho e família. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (dir.). **História das Mulheres no Ocidente**. Vol. 3: Do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 23-69.

LOPES, G. Videira. (A) mulher (e a literatura do século XIX). In: BUESCU, Helena Carvalhão (coord.). **Dicionário do Romantismo Literário Português**. Lisboa: Caminho, 1997.

LOURENÇO, Amanda Regina dos Santos. **“Essa mulher não ajoelha, nem suplica”**: gênero e raça em *A Filha do Doutor Negro*, de Camilo Castelo Branco. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PAVANELO, Luciene Marie. *As Três Irmãs*, de Camilo Castelo Branco, e a independência feminina por meio do trabalho e da recusa ao casamento. In: PAVANELO, Luciene Marie et al. **Marginalidades femininas: A mulher na literatura e na cultura brasileira e portuguesa**. Montes Claros: Unimontes, 2017. p. 147-158.

RAPOSO, Henrique. As Mulheres de Camilo. **Atual**, [s.l.], 10 mar. 2012, p. 34-36.

SALES, Bruna de Oliveira. **A representação do casamento em *As Três Irmãs* (1862) e *Estrelas Propícias* (1863), de Camilo Castelo Branco**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SARAIVA, Antonio José; LOPES, Oscar. **História da Literatura Portuguesa**. 17. ed. Porto: Porto Editora, 2005.

SILVA, Fabio Mario da. **Ana Plácido e as representações do feminino no século XIX**. 2. ed. Recife: EDUFRPE, 2023.

SIMON, Maria Cristina Pais. A mulher na novela camiliana: Representações e funções. In: SOUSA, Sérgio Guimarães de (org.). **Representações do feminino em Camilo Castelo Branco**. Vila Nova

de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão; Casa de Camilo, 2014. p. 179-202.

VAQUINHAS, Irene. A família, essa «pátria em miniatura». In: MATTOSO, José; VAQUINHAS, Irene (coord.). **História da Vida Privada em Portugal: A Época Contemporânea**. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011a. p. 118-151.

VAQUINHAS, Irene. “Miserável e Gloriosa”: a imagem ambivalente da mulher no século XIX. In: _____ **“Senhoras e Mulheres” na Sociedade Portuguesa do Século XIX**. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2011b. p. 19-33.

in
wrote
and is
ing
mire
cape,
the
SNP
for
the
British
mandate
with
wins
at
least
in
if
it
up
for
ent

story
47,
cause
threat
Experts
d out
gunde

choice
sleep
in
Zzz's!

the
extra
cash
or
times
to
more
the
extra
cash
or
times
to
more



that
Africa
of
tech
which
gener
itema-
by Ger-
Tech for
e saw th
defeat
and the
reason the
disenag
"It's dangerous
game with right now.
are that new
up of invest
said. Govern-
the said.

the
said. Govern-
the said.

CAPÍTULO 25 - LITERATURA E CINEMA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE “O PEQUENO PRÍNCIPE”²³

Williane Tainara de Andrade Ferreira (UFRPE)

Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE)

Introdução

A literatura é uma das mais antigas e fundamentais manifestações de linguagens da humanidade. Com base nas considerações de Eagleton (2003), tratando-se da sala de aula, a literatura é uma ferramenta de valor a fim de estimular, inspirar e desenvolver atitudes e força. Dessa forma, a literatura provoca reflexões e questionamentos diversos e os leitores são levados a pensar sobre diferentes perspectivas. Além disso, a literatura pode influenciar como os leitores veem o mundo e suas atitudes.

A fusão entre literatura e cinema visa estimular o interesse dos indivíduos pela leitura e pela apreciação cultural do cinema. Essas áreas de conhecimento podem manter uma relação de diálogo através da linguagem. Essas obras, ao serem trabalhadas em sala de aula, apresentam uma possível apreciação literária e fílmica dos estudantes, além de proporcionar diversos momentos de partilhas e aprendizados.

É comum entre os jovens a discussão sobre as diferenças e semelhanças diante de determinado livro adaptado para o cinema ou vice-versa, como, por exemplo, a obra Harry Potter, escrita Stieg Larsson (1997). A adaptação de filmes de obras literárias permite que os alunos tenham contato com um formato diferente, dito por alguns, como mais acessível, visual, diferente e possivelmente mais atraente. Os alunos podem aprender a analisar, criticar e compreender diferentes linguagens multimodais ao comparar o livro e sua adaptação cinematográfica.

A exibição de filmes baseados em obras literárias pode aguçar o aluno a procurar e ler livros relacionados, assim:

O cinema é a forma privilegiada que permite dar tanto a aparência como a essência, tanto o aspecto autêntico do mundo real como a sua verdade. O mundo real é desenvolvido ao espectador purificado pela sua travessia no espírito do artista o visionário que tanto vê como mostra... (Wollen, 1984, p.165).

Ao examinar como as obras literárias são adaptadas para o cinema, os alunos podem desenvolver um gosto maior pela literatura, habilidades críticas e interpretativas e compreender as nuances de cada meio. Vale destacar ainda que um estudo comparativo do texto literário e a sua adaptação cinematográfica permite analisar como diferentes elementos como enredo, personagens e temas são tratados em cada formato. A literatura e o cinema abordam uma gama de temas que envolvem questões históricas, culturais e sociais. A comparação dessas expressões artísticas pode resultar em diferentes discussões sobre temas como: gênero, violência, cultura, identidade social e desigualdade social, afetividade, permitindo que os estudantes se envolvam com questões contemporâneas.

Ambas as linguagens são essenciais à formação dos educandos e precisam ser abordadas de

²³ O presente trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso – TCC da Especialização de Estudos da Linguagem e Formação Docente - LINFOR da UFRPE sob orientação do Dr. Natanael Duarte de Azevedo defendida em 17 de dezembro de 2024.

forma comprometida com o acesso à arte enquanto direito que traz em seu âmago o conceito de bem e mal, desempenha um papel profundo na humanização, uma vez que está intrinsecamente ligado à experiência de viver. Neste cenário, a escola deve se posicionar como um instrumento de inclusão social e cultural, constituindo um ambiente favorável para a interação com a arte. Assim, sua apreciação e influência social podem ter um impacto diferencial na formação holística dos estudantes.

A obra literária e cinematográfica *O Pequeno Príncipe* na sala de aula: Ensino Fundamental Anos Finais

A obra *O Pequeno Príncipe* já foi traduzida para diversas línguas, faz parte da memória afetivas de muitas crianças e adultos, além de ter sido adaptada em diversas esferas artísticas e/ou mercadológicas, a exemplo de parques temáticas, peças teatrais, peças com fantoches, música, brinquedos etc. Conforme Campos e Andrade (2020, p. 152), “*O Pequeno Príncipe* é uma das obras literárias mais traduzidas do mundo, publicada em mais de 220 idiomas e dialetos”.

O livro possui questionamentos que podem ser discutidos em sala de aula, por exemplo, as atitudes dos adultos que muitas vezes não têm a inocência das crianças nem conseguem compreendê-las. “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando” (Saint-Exupéry, 2019, p. 4). A solidão entre jovens e adolescentes é um assunto contemporâneo que também é abordado no livro e que precisa ser discutido na escola, pois envolve questões afetivas e emocionais.

Apresentar a obra *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2019), na escola é uma forma de abrir ainda mais os horizontes de leitura dos estudantes, pois além de apresentar ludicidade e destacar temas importantes como: amizade, amor, responsabilidade e a busca de sentido na vida, ele também incentiva os alunos a refletirem sobre suas ações e pensamentos. Ademais, é um ponto de partida para discutir como a leitura e a literatura contribuem para a formação de uma pessoa. A obra é frequentemente usada para melhorar e incentivar mais a leitura. Vale ressaltar ainda que algumas edições de *O Pequeno Príncipe* estão disponíveis para uso educativo no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nomeadamente aos alunos dos 6º e 7º anos.

A exploração da obra literária *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2019), no Ensino Fundamental Anos Finais, justifica-se pela riqueza temática e pela profundidade de suas lições, que podem ser exploradas de diversas maneiras. O livro apresenta interdisciplinaridade, visto que a obra pode estar integrada com outras áreas além da literatura, tais com: artes, onde os alunos podem criar ilustrações baseadas na história, ciências, discutindo a relação do príncipe com a natureza e os planetas, ou até mesmo discutindo aritmética: “Mas vocês não percam tempo com esse problema de aritmética. Inútil. Vocês acreditam em mim” (Saint-Exupéry, 2019, p. 59).

A partir dos temas universais apresentados na obra de Antoine, percebe-se que *O Pequeno Príncipe*, embora pertença à literatura infantojuvenil, possui uma disseminação literária e seu público-alvo vai além do infantojuvenil. Ademais, a criticidade abrange reflexões de diferentes gerações, melhor dizendo, a terceira idade está sujeita a mergulhar nessa narrativa. A narrativa possui um narrador personagem que retrata um elefante numa jiboia, erroneamente interpretado pelos adultos como um chapéu, demonstra a discrepância entre a imaginação infantil e a interpretação dos adultos.

Há algumas adaptações para o cinema da obra *O Pequeno Príncipe*, de Saint- Exupéry (1943). Cada versão fílmica da obra obteve sua particularidade e amplitude. Em particular, a de 2015 oferece uma perspectiva ainda mais ampla da história, permitindo uma comparação entre os elementos literários e suas representações visuais. Essa adaptação expande o elenco ao incorporar a personagem da garota e do aviador, oferecendo uma dinâmica inovadora. No filme, a garota é uma personagem que sofre muitas cobranças da mãe; seu nome não é revelado durante a animação. Ao se mudar com a mãe, ela conhece o aviador. O vínculo entre a menina e o aviador espelha a interação do príncipe com os adultos. A inocência ressaltada na obra literária perde destaque para a emoção.

Em consonância com Hutcheon (2006), adaptar não implica fidelidade, e a fidelidade não deve ser um critério de avaliação ou ponto central de análise para as obras adaptadas. A autora também destaca que a adaptação é tanto o produto adaptado quanto o processo em si, enfatizando a importância de considerar ambos os aspectos. A fidelidade nas adaptações cinematográficas de obras literárias é um assunto complexo.

Mostrar a obra literária e depois a cinematográfica na sala de aula requer atenção, pois os discentes precisam perceber que as linguagens cinema e literatura, embora sejam relacionadas, ambas são distintas e apresentam visões diferentes com base no filme e no livro. Por exemplo, na obra literária não é possível a emissão audiovisual, mas na cinematográfica é possível. Além disso, a autora nega a noção de que o discurso de fidelidade seja uma forma de discutir adaptações, porque estabelece uma hierarquia que torna a adaptação secundária ao original.

Na visão de Robert Stam (2000), a adaptação é repetida e não replicada. Ela acarreta uma modificação do ambiente, resultando em diferenças intrínsecas entre o filme e o livro. O escritor destaca que as adaptações devem ser interpretadas como traduções intersemióticas e interpretações que espelham a visão do diretor e as circunstâncias sociais, ideológicas e históricas que afetam a criação de filmes. Também é importante destacar que a teoria intersemiótica, que envolve a troca de significado entre vários sistemas semióticos, tais como o cinema e a literatura, pode ser um recurso pedagógico eficiente.

Nesse sentido, encarar a literatura no ensino fundamental Anos Finais não é uma tarefa fácil, considerando que muitos alunos enfrentam obstáculos na leitura em geral. Marcelino (2016) reflete sobre a relação intersemiótica e simbólica entre o texto original de *O Pequeno Príncipe* (1943) e sua adaptação de 2015, destacando os processos de transposição semiótica que preservam a essência simbólica da obra enquanto dialogam com novas linguagens.

A transformação do texto original em filme pode ser interpretada como uma “transposição”, que envolve a mudança de uma linguagem para outra. Outrossim, a caracterização dos personagens pode ser diferente, criando expectativas diferentes entre os fãs da obra original e o ponto de vista do diretor. A adaptação cinematográfica de *O Pequeno Príncipe* é considerada uma tradução intersemiótica, isso porque, como já foi mencionado, a adaptação não é simplesmente uma replicação do texto original, mas sim a criação de um novo símbolo que expressa o sentido do original. Isso indica que a nova obra, apesar de estar relacionada, é autônoma e tem sua própria história.

Além disso, Jeha (2006) ressalta que uma tradução é uma resposta a um signo, não uma simples duplicação, gerando um novo signo, de modo que o objeto será o sentido transmitido pelo primeiro signo. Percebe-se que, ao comparar adaptações cinematográficas e literárias, os alunos são convidados a considerar as escolhas do diretor, as diferenças entre as duas formas e as adap-

tações necessárias. Isso melhora a sua experiência de leitura e aumentará a sua compreensão e apreciação do trabalho original. Uma estratégia cabível, pois além de evitar o plágio, promove a leitura e a compreensão de textos literários e a produção de adaptações cinematográficas de obras literárias.

Nesse contexto, Plaza (2008) nos afirma que uma adaptação cinematográfica de uma obra literária é um processo de tradução intersemiótica em que o conteúdo narrativo é traduzido de um sistema de signos verbais, próprios do texto escrito, para um sistema visual e audiovisual. Com a sua narrativa instigante e simbólica, o livro de Antoine de Saint-Exupéry é reinventado em um formato cinematográfico que usa imagens, sons e música para transpor semelhanças e diferenças da obra original. Já no filme de 2015, temáticas do livro, como a busca por sentido na vida e a valorização de conexões humanas, são preservadas. Contudo, a adaptação introduz uma camada narrativa adicional, centrada em uma menina que descobre o mundo do Pequeno Príncipe, criando uma metáfora sobre a relação entre gerações e o impacto duradouro da obra.

O diálogo entre o livro e o filme mostra como uma obra literária pode ser continuamente reinterpretada, mantendo sua relevância cultural e comunicando-se com diferentes públicos em meios diversos, uma prática discutida amplamente na literatura acadêmica sobre adaptações. Apesar de algumas mudanças, o filme mantém os temas centrais do livro, como a importância das relações, a busca por significado e a crítica ao materialismo. O diálogo entre o Pequeno Príncipe e a Raposa, por exemplo, é preservado, enfatizando a ideia de que “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry, 2019, p. 59). Um dos ensinamentos mais profundos da obra. A comunicação literária e cinematográfica de *O Pequeno Príncipe* é intergeracional.

Considerações Finais

A nossa pesquisa buscou verificar como o processo de adaptação literária para o cinema pode contribuir com as práticas de ensino, motivando a interação entre estudantes, literatura e cinema. Este estudo se propôs a investigar a relação entre literatura e cinema em um estudo na obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943), com a obra cinematográfica dirigida por Mark Osborne (2015) e o seu desdobramento na sala de aula. Dessa forma, a pesquisa revelou que a interação entre essas duas expressões da linguagem pode aprimorar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos uma compreensão mais abrangente e profunda.

A ligação entre a literatura e o cinema proporciona uma perspectiva diversificada, estimulando e aprimorando habilidades e competências mais criativas e analíticas nos estudantes. Constatou-se que a obra em questão, ao ser trabalhada em sala de aula, precisamente no Ensino Fundamental Anos Finais, percebe-se a abrangência do seu público-alvo que pode variar da criança para o idoso, tendo em vista que traz lições profundas sobre: a amizade, a busca pela essência das coisas, entre outros assuntos. Isso torna o livro um campo propício para debates, devido à sua interdisciplinaridade.

Por outro lado, a adaptação cinematográfica do livro apresenta similaridades e discrepâncias em relação à obra literária, uma vez que introduz novos personagens e elementos visuais que podem enriquecer e intensificar a experiência literária, incentivando diferentes perspectivas dos alunos sobre os temas abordados, fato este que enriquece a discussão em torno da teoria da adaptação, uma vez que não consideramos que adaptar é transpor a letra para tela. Ademais, o

estudo mostrou que a adaptação cinematográfica não é uma cópia da obra literária, mas sim outra linguagem multimodal que mostra o livro em uma nova perspectiva, podendo sim apresentar muitas semelhanças, mas também diferenças.

O estudo ainda mostrou que a conexão entre cinema e literatura é antiga. Apesar da diferença entre essas linguagens, o cinema tem uma fonte ampla na literatura para contar histórias, além de dever a vida às obras literárias. Como a tecnologia está agregando no contexto educacional, os livros, muitas vezes, estão sendo substituídos, é importante motivar os jovens a lerem. Assim, a prática da leitura associada ao cinema é fundamental dentro da sala de aula para demonstrar aos alunos que vários livros literários sugeridos pela escola têm adaptações cinematográficas, proporcionando a intertextualidade no âmbito educacional.

Referências

BARBOSA, B. T. **A leitura dos clássicos na escola: um desafio a ser enfrentado no letramento de jovens**. In: Colóquio Internacional sobre letramento e escrita 3, 2010b, Juiz de Fora. Anais... Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Begma-Tavares-Barbosa.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPOS, L.C.M.; ANDRADE, A. M. M. **O pequeno príncipe: uma análise gestáltica**. Minas Gerais: Caderno de Psicologia, 2020.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T. A. Queiróz, 2000.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1988. p.169-191.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo, editora Cortez, Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v.16, Pg.11, 1995.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUTCHEON, L. **A theory of adaptation**. USA: Routledge, 2006.

JEHA, Julio. **Veja o livro e leia o filme: a tradução intersemiótica**. Todas as Letras (São Paulo. Impresso), São Paulo, v. 6, n.6, p. 123-129, 2004.

JOZEF, Bella. **Literatura e cinema: a arte de nossos dias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, p. 244.

MARCELINO, João Gabriel Carvalho. O Pequeno Príncipe 1943 x 2015: uma reflexão acerca da relação intersemiótica e simbólica entre texto original e adaptação. In: **FESTIVAL LITERÁRIO DE PAULO AFONSO – FLIPA**, 2016, Paulo Afonso. Anais... Paulo Afonso: Faculdade Sete de Setembro, 2016.

NAPOLITANO, M. **Cinema: experiência cultural e escolar.** Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: dois. São Paulo: FDE, 2009.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine De. **O Pequeno Príncipe.** Tradução de Denise Bottmann. 48 ed. São Paulo: Novo Século Editora, 2019.

STAM, R. Beyond fidelity: the dialogics of adaptation. In: NAREMORE, J. (org.) **Film adaptation.** New Jersey: Tutgers University Press, 2000.

THE LITTLE PRINCE. Direção: Mark Osborne. França: Onyx Films, Orange Studio, On Entertainment, 2015. 1 DVD (114 min), letterbox, color. Paris Filmes. Baseado na obra “Le Petit Prince” de Antoine de Saint-Exupéry.

VELOSO, Marli Maria. O lugar da literatura e do cinema na escola. **Cadernos Cajuína**, v. 3, não. 2. P. 61-71, 2018.

WOLLEN, Peter. **Signs and Meaning in the Cinema.** 3. ed. London: British Film Institute, 1984.

CAPÍTULO 26 - LETRAMENTOS INDÍGENAS E ACADÊMICOS COMO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIAS DECOLONIAIS

Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)

Joelma Carla da Silva (UFRPE)

Maria Isabella F. A. Santos (UFPB)

Resumo

Os letramentos indígenas constituem práticas socioculturais, políticas e epistemológicas historicamente invisibilizadas pelos projetos coloniais de escolarização e produção do conhecimento. Este trabalho objetiva discutir criticamente as relações entre letramentos indígenas e letramentos acadêmicos, problematizando os modos como a universidade e a escola reproduzem epistemologias eurocentradas e práticas de colonialidade do saber. A pesquisa fundamenta-se em referenciais dos estudos decoloniais, dos estudos do letramento e da educação intercultural crítica, dialogando com Freire (2006), Mignolo (2008), Walsh (2013), Krenak (2005) e Kopenawa (2007). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e interpretativista, baseada em artigos científicos, livros e documentos sobre educação indígena, letramentos acadêmicos e pedagogias decoloniais. Os resultados indicam que os letramentos indígenas extrapolam a concepção grafocêntrica da escrita, envolvendo oralidade, ancestralidade, territorialidade, memória coletiva, espiritualidade e práticas comunitárias de produção do conhecimento. Além disso, evidencia-se que estudantes indígenas no ensino superior enfrentam questões linguísticas, epistemológicas e institucionais, exigindo políticas de permanência e práticas acadêmicas interculturais. Conclui-se que uma perspectiva decolonial de letramento acadêmico demanda o reconhecimento das epistemologias indígenas como formas legítimas de ciência, linguagem e produção intelectual.

Palavras-chave: Letramentos Indígenas; Letramento Acadêmico; Decolonialidade; Educação Intercultural; Epistemologias Indígenas.

Introdução

Os povos indígenas historicamente enfrentaram processos violentos de apagamento linguístico, cultural e epistemológico decorrentes da colonização europeia nas Américas. A escola colonial e, posteriormente, a universidade moderna foram instituídas como mecanismos de controle cultural e imposição de modelos eurocentrados de conhecimento, língua e racionalidade. Nesse contexto, os letramentos indígenas foram frequentemente considerados inferiores, inexistentes ou incompatíveis com as práticas acadêmicas legitimadas pelo Ocidente.

Entretanto, os estudos sobre letramentos, interculturalidade e decolonialidade têm problematizado a ideia de que a escrita alfabética seja a única forma legítima de produção do saber. Os letramentos indígenas envolvem múltiplas linguagens, narrativas orais, práticas territoriais, memórias ancestrais, grafismos, performances culturais e modos coletivos de ensinar e aprender. Conforme Mignolo (2008), a colonialidade do saber produziu hierarquias epistemológicas que classificaram os conhecimentos europeus como universais e os conhecimentos indígenas como periféricos ou folclóricos.

Nesse sentido, pensar os letramentos indígenas implica reconhecer que a leitura do mundo

antecede a leitura da palavra (Freire, 2006). Para o referido autor, a alfabetização não pode ser reduzida à codificação mecânica da escrita, mas deve ser compreendida como prática política de interpretação crítica da realidade. Essa perspectiva aproxima-se das epistemologias indígenas, nas quais o conhecimento é construído em relação com a comunidade, a ancestralidade e a natureza.

A presença crescente de estudantes indígenas nas universidades brasileiras também tem provocado deslocamentos importantes nas práticas de letramento acadêmico. Pesquisas recentes evidenciam que esses estudantes frequentemente enfrentam barreiras linguísticas, raciais e epistemológicas dentro da academia, ao mesmo tempo em que constroem formas de resistência e reexistência intelectual.

Além disso, intelectuais indígenas contemporâneos têm ampliado as discussões sobre escrita, oralidade e autoria indígena no espaço acadêmico. Krenak (2000) afirma que a modernidade ocidental produziu uma separação artificial entre humanidade e natureza, promovendo uma lógica destrutiva que também atinge os sistemas de conhecimento originários. Já Kopenawa (2007) denuncia os impactos do colonialismo e da exploração capitalista sobre os territórios indígenas e suas cosmologias.

Dessa forma, discutir os letramentos indígenas em articulação com os letramentos acadêmicos significa questionar as bases coloniais da educação formal e defender práticas pedagógicas interculturais, pluriepistêmicas e decoloniais.

Portanto, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira os letramentos indígenas podem questionar e ressignificar os letramentos acadêmicos a partir de perspectivas críticas e decoloniais? Para tanto, definimos como objetivo geral: Analisar criticamente as relações entre letramentos indígenas e letramentos acadêmicos, discutindo suas implicações para a construção de práticas educacionais interculturais e decoloniais. Como objetivos específicos, estabelecemos: Discutir os impactos da colonialidade sobre as práticas linguísticas e epistemológicas dos povos indígenas; Compreender os letramentos indígenas como práticas culturais, políticas e ancestrais; Analisar os desafios enfrentados por estudantes indígenas no ensino superior; Refletir sobre possibilidades de construção de letramentos acadêmicos interculturais e decoloniais; Problematicar a hegemonia eurocêntrica nos processos de produção do conhecimento acadêmico.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, qualitativa e interpretativista, fundamentada em referenciais dos estudos decoloniais, dos estudos dos letramentos e da educação intercultural crítica. O estudo dialoga com Freire (2006) e com autores dos estudos decoloniais latino-americanos, como Quijano (2012), Mignolo (2008) e Walsh (2013), além de pesquisadores do campo do letramento acadêmico, como Lea e Street (1998). Também foram considerados estudos recentes sobre estudantes indígenas no ensino superior e práticas de letramento acadêmico em contextos interculturais. Foram analisados artigos científicos, livros, dissertações e documentos relacionados aos letramentos indígenas, à educação escolar indígena e aos letramentos acadêmicos. A abordagem qualitativa possibilita compreender os fenômenos sociais em suas dimensões históricas, culturais e políticas, considerando as relações de poder que atravessam os processos educacionais.

Letramentos Indígenas e Colonialidade do Saber

A colonialidade do saber constitui um dos principais mecanismos históricos de inferiorização das epistemologias indígenas. Segundo Quijano (2012), a colonialidade permanece ativa mesmo após o fim formal do colonialismo, organizando hierarquias raciais, linguísticas e epistemológicas que privilegiam conhecimentos europeus em detrimento dos saberes originários.

Nesse contexto, a escola, frequentemente por meio do currículo, atuou como espaço de assimilação cultural e apagamento das línguas indígenas. O ensino da língua portuguesa foi historicamente utilizado como instrumento de disciplinamento e domesticação cultural.

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Assim, compreende-se que o currículo é a base da educação entrelaçada com a ideologia, a cultura e com as relações sociais e de poder, com ações construídas e definidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os letramentos indígenas, entretanto, não se restringem à escrita alfabética. Eles envolvem práticas sociais complexas relacionadas à oralidade, aos cantos, às narrativas míticas, aos rituais, aos grafismos e à memória ancestral. Conforme Lea e Street (2000), o letramento deve ser compreendido como prática social situada culturalmente. A perspectiva autônoma do letramento, centrada na escrita normativa ocidental, desconsidera as múltiplas formas de produção de conhecimento existentes em sociedades indígenas. Em oposição, o modelo ideológico do letramento permite reconhecer a pluralidade de práticas linguísticas e epistemológicas presentes em diferentes comunidades.

A pedagogia decolonial propõe a ruptura com a lógica monocultural da educação colonial. Walsh (2013) defende a construção de pedagogias insurgentes capazes de valorizar conhecimentos historicamente marginalizados. Nesse sentido, os letramentos indígenas podem ser compreendidos como formas de resistência epistêmica frente à colonialidade.

Letramentos Acadêmicos e Estudantes Indígenas nas universidades

A Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE), que desenvolve ações coordenadas em prol da garantia do direito à educação escolar específica, diferenciada e intercultural no estado, reforça que se assenta a Educação Escolar Indígena, na perspectiva de que a “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, tornando-se um espaço de interesse para ser analisado, a partir de uma visão indígena de da vivência dessa realidade e de suas linguagens (Copepe, 1999).

Considerando-se os aspectos oficiais na trajetória de lutas pela democratização do espaço universitário, destacamos, no âmbito do acesso ao nível de graduação, cursos de formação superior específica para docentes indígenas, conhecidos como Licenciaturas Interculturais, impulsionada em âmbito federal pela criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, em 2005 (Oliveira, 2016). A Lei n. 12.711/2012, também conhecida como “Lei de Cotas”, aprovada pela presidente do Brasil, Dilma Rousseff, que estabelece a obrigatoriedade de reserva de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de segmentos histórica, social, econômica e culturalmente marginalizados, combinando critérios como a trajetória estudantil básica em escola pública, baixa renda e identificação étnico-racial; e, em relação ao acesso aos programas de pós-graduação stricto sensu, a publicação,

pelo Ministério de Educação, da Portaria Normativa n. 13/2016, no governo de Dilma Rousseff, que propõe a obrigatoriedade da reserva de vagas no âmbito dos cursos de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) para a inclusão de estudantes negros, indígenas e com necessidades especiais, como dimensão da política de ações afirmativas.

A ampliação do acesso de estudantes indígenas às universidades brasileiras tem produzido importantes transformações nos debates sobre letramento acadêmico. Contudo, a permanência desses estudantes ainda é marcada por profundas desigualdades institucionais, linguísticas e culturais. Muitos estudantes indígenas enfrentam dificuldades relacionadas às normas da escrita acadêmica, aos gêneros científicos e às expectativas discursivas universitárias.

Entretanto, tais dificuldades não podem ser interpretadas como déficits individuais, mas como resultado de relações históricas de exclusão e colonialidade institucional. Segundo pesquisas sobre letramento acadêmico de estudantes indígenas, a universidade frequentemente exige a adaptação dos sujeitos indígenas aos padrões eurocentrados de escrita e produção científica. Isso evidencia que o espaço acadêmico ainda opera a partir de uma lógica monocultural, que pouco reconhece epistemologias outras.

O artigo Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação (Nascimento, 2019) destaca que estudantes indígenas constroem estratégias próprias de negociação entre epistemologias indígenas e práticas acadêmicas ocidentais. Tais experiências revelam que os letramentos acadêmicos não são neutros, mas atravessados por relações de poder, raça, língua e colonialidade.

Além disso, intelectuais indígenas contemporâneos vêm ocupando espaços acadêmicos e literários, produzindo deslocamentos importantes nas formas de escrita e autoria. A eleição de Ailton Krenak para a Academia Brasileira de Letras, em 2023, simboliza a ampliação do reconhecimento das epistemologias indígenas nos espaços tradicionalmente elitizados da cultura letrada brasileira.

Interculturalidade Crítica e Decolonialidade

A interculturalidade crítica (Walsh, 2013) constitui uma importante alternativa às perspectivas assimilacionistas de educação. Diferentemente de abordagens multiculturais superficiais, a interculturalidade crítica problematiza as relações de poder entre culturas e busca construir diálogos epistemológicos horizontais. Pesquisas sobre formação de professores indígenas apontam que práticas pedagógicas contextualizadas podem fortalecer processos de autonomia e valorização cultural.

Um exemplo dessa perspectiva é o Curso de Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), analisado por Nazareno, Magalhães e Freitas (2019). A pesquisa demonstra que práticas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas na interculturalidade crítica e na decolonialidade, contribuíram para a valorização cultural, fortalecimento identitário e autonomia epistemológica de professores indígenas de diferentes povos do Araguaia-Tocantins e Xingu.

Nesse cenário, a universidade precisa reconhecer que os conhecimentos indígenas não são objetos folclóricos de estudo, mas formas legítimas de produção científica e filosófica. Isso implica questionar os critérios tradicionais de autoria, cientificidade e linguagem acadêmica.

A escrita acadêmica decolonial também demanda novas formas de narrar, pesquisar e produzir conhecimento. Estudos recentes sobre perspectivas “negríndigenas” de letramento evidenciam a importância de integrar oralidade, memória, ancestralidade e territorialidade aos processos de escrita acadêmica. Além disso, as tecnologias digitais e a inteligência artificial também precisam ser problematizadas a partir de perspectivas indígenas e decoloniais, pois há alertas para o risco de reprodução de colonialidades tecnológicas quando sistemas digitais ignoram línguas e epistemologias indígenas.

Assim, uma educação decolonial exige inclusão de estudantes indígenas nas universidades, mas, principalmente, transformação estrutural e epistemológica das próprias instituições acadêmicas.

Discussão

Esta pesquisa evidencia que os letramentos indígenas constituem práticas complexas de produção de sentido, profundamente relacionadas às cosmologias, territorialidades e ancestralidades dos povos originários. Diferentemente da concepção eurocêntrica de letramento centrada exclusivamente na escrita alfabética, os letramentos indígenas envolvem múltiplas linguagens e modos de existência.

Observou-se também que a colonialidade do saber continua presente nos currículos escolares e universitários, que frequentemente invisibilizam epistemologias indígenas e reproduzem modelos homogêneos de linguagem e conhecimento. Outro aspecto relevante refere-se aos desafios enfrentados por estudantes indígenas no ensino superior. As pesquisas analisadas mostram que esses estudantes precisam constantemente negociar identidades, linguagens e epistemologias dentro de espaços acadêmicos ainda marcados pelo racismo estrutural e epistemológico.

Por outro lado, a presença indígena na universidade também produz movimentos de transformação institucional e epistemológica. As experiências de autoria indígena, pesquisa intercultural e escrita acadêmica decolonial revelam possibilidades concretas de construção de uma ciência pluriepistêmica e socialmente comprometida.

Os resultados apontam, portanto, para a necessidade de políticas educacionais que valorizem a diversidade linguística, cultural e epistemológica dos povos originários, promovendo práticas pedagógicas interculturais críticas e decoloniais.

Considerações Finais

Os letramentos indígenas representam formas legítimas e complexas de produção do conhecimento, historicamente silenciadas pelos processos coloniais de escolarização e cientificidade ocidental. Compreendê-los implica romper com concepções restritas de linguagem e reconhecer a pluralidade epistemológica existente nas sociedades humanas.

A articulação entre letramentos indígenas e letramentos acadêmicos possibilita questionar as bases coloniais da universidade moderna, problematizando critérios eurocentrados de escrita, autoria e produção científica. Nesse sentido, a perspectiva decolonial contribui para ampliar os debates sobre justiça epistêmica, interculturalidade crítica e democratização do conhecimento.

Além disso, a presença crescente de intelectuais e estudantes indígenas no ensino superior evidencia a necessidade de transformação das instituições acadêmicas, de modo que estas deixem de operar apenas como espaços de assimilação cultural e passem a constituir ambientes pluriepistêmicos, interculturais e socialmente comprometidos.

Por fim, uma educação decolonial exige o reconhecimento dos povos indígenas não apenas como sujeitos de inclusão, mas como produtores de conhecimentos fundamentais para repensar criticamente os modelos contemporâneos de sociedade, linguagem, ciência e humanidade.

Referências

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira; ABREU, Denis Carara de. Sobre cores, língua e educação decolonial. **Póiesis Pedagógica**, 2021.

BORGES, Suety Líbia Alves. Descolonizando a escrita acadêmica: práticas de letramentos a partir de perspectivas negrindígenas. **Domínios de Linguagem**, 2025.

COPIPE. Comissão de Professoras/es Indígenas. **Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito**. Site: Copipe. 1999. Disponível em: <https://www.copipeedu.com/>. Acesso em: 16 Jun 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, André Marques do. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. **Raído**, 2019.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzêda. **Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berè Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena**. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019. DOI: 10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508.

PEREIRA, Dayveson. Letramento acadêmico e políticas de permanência para estudantes indígenas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Milena dos; SILVA, Cícero da. Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por

alunos indígenas em uma licenciatura em Educação do Campo. **EntreLetras**, 2020.

SILVA, Solange Maria Pereira da. A leitura crítica como instrumento da pedagogia decolonial na educação escolar Kanela. **Epistemologia e Práxis Educativa**, 2022.

STREET, Brian. **Social Literacies**. London: Longman, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais**. Petrópolis: Vozes, 2018.



CAPÍTULO 27 - O PAPEL DA MULHER EM MULHERZINHAS (1868) E BOAS ESPOSAS (1869), DE LOUISA MAY ALCOTT

Bianca de Carvalho Lopes Barros (Seduc Recife)

Taciana Maria Ferreira Guedes Nascimento (Fafire)

Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)

Resumo

Os romances *Mulherzinhas* (1868) e *Boas Esposas* (1869), de Louisa May Alcott são considerados canônicos e serviram de documentos para esta pesquisa. O objetivo geral foi analisar criticamente a representação do papel da mulher na sociedade estadunidense do século XIX nas obras *Mulherzinhas* (1868) e *Boas Esposas* (1869), de Louisa May Alcott, relacionando a construção das personagens femininas às teorias feministas e aos discursos sociais, morais e patriarcais da época. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Butler (1990), Beauvoir (2011), hooks (2000), e teve base metodológica documental, qualitativa e interpretativista. Os resultados indicam a importância de se considerar o meio e o contexto, tratando o papel da mulher em diferentes perspectivas, a partir do mesmo prisma narrativo. Os romances abordam questões como casamento, independência financeira, liberdade intelectual e expectativas de gênero. A obra evidencia como a literatura atua na reprodução e, ao mesmo tempo, na contestação de discursos patriarcais. Foram identificados modelos de representação de submissão, autonomia e emancipação feminina na trajetória das irmãs March.

Palavras-chave: Mulherzinhas; Boas Esposas; Louisa May Alcott; Papel da mulher; Sociedade.

Introdução

O comportamento e a delicadeza femininos estão ligados a algumas noções que foram historicamente compartilhadas e influenciadas pela academia, ao longo dos séculos, paradigmas profundamente enraizados culturalmente, considerando-se textos canônicos. Em uma contracorrente ao raciocínio acadêmico, a “cultura de massa” se opõe à “alta cultura”. Além disso, a categorização de textos pela academia e esse movimento permitem a criação de outras oposições, como texto x adaptação, cânone x textos populares. Essas oposições categorizam e hierarquizam obras, a exemplo da escolha de romances e autores consagrados, como William Shakespeare, Jane Austen, Charles Dickens, Ernest Hemingway, Louisa May Alcott, etc.

Os romances *Mulherzinhas* (1868) e *Boas Esposas* (1869), de Louisa May Alcott, se destacam por seus temas, motivos e personagens, fazendo com que fossem considerados clássicos ou cânones e tivessem adaptações para o cinema e a televisão que remonta aos filmes mudos da década de 1910. Apresentando a história das quatro irmãs March, em meio ao contexto da Guerra Civil Americana, “*Mulherzinhas*” aborda as dificuldades de crescer como mulher, filha e irmã em um ambiente patriarcal, profissional, financeiro, de gênero e culturalmente restritivo.

No romance, o leitor acompanha as jornadas individuais de Meg, Jo, Beth e Amy, da infância à vida adulta. De acordo com o Dicionário Oxford de Termos Literários, a jornada de crescimento psicológico e moral das personagens e a abordagem de temas relacionados a esse momento de transformação permitem que o romance seja comparado a outras obras como a série “*Anne de Green Gables*”, de Lucy Maud, “*Grandes Esperanças*”, de Dickens, e a saga “*Harry Potter*”, de J.K.

Rowling. O clássico pode apontar para as semelhanças entre a personagem Jo March e a vida pessoal de Alcott. Como não há apenas uma, mas quatro personagens principais, existem mais possibilidades de o público se conectar com o romance.

A compreensão do papel da mulher também exige a consideração do texto, dos contextos inicial e atual, etc. A academia pode auxiliar nesse processo, fornecendo suporte teórico sobre contextos histórico, sociopolítico e cultural, com suas respectivas representações. Esse movimento, no entanto, implica uma evolução no campo acadêmico, já que a quantidade de estudos dedicados à análise das obras merece ser ampliada.

Dessa forma, este artigo propõe discutir a mulher nos romances de Louisa May Alcott, considerando aspectos como os contextos históricos. Para tanto, a pergunta da pesquisa foi: De que maneira *Mulherzinhas* (1868) e *Boas Esposas* (1869), de Louisa May Alcott, representam criticamente os papéis sociais atribuídos às mulheres no século XIX? Objetivo geral foi: Analisar criticamente o papel da mulher na sociedade estadunidense do século XIX nas obras *Mulherzinhas* (1868) e *Boas Esposas* (1869), de Louisa May Alcott, relacionando a construção das personagens femininas às teorias feministas e aos discursos sociais, morais e patriarcais da época. Os objetivos Específicos foram: Investigar como as personagens Meg, Jo, Beth e Amy March representam diferentes modelos de feminilidade no século XIX; Relacionar a construção das personagens às teorias feministas de Beauvoir (2011), Butler (1990) e hooks (2000); identificar o discurso moral na narrativa e sua influência na formação das identidades femininas. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Butler (1990), Bouvoir (2011), hooks (2000), e teve base metodológica documental, qualitativa e interpretativista.

A análise de *Mulherzinhas* e *Boas Esposas* é relevante por possibilitar reflexões críticas sobre a construção histórica dos papéis femininos e sobre os mecanismos sociais que moldaram a experiência das mulheres na sociedade. Embora escritos no século XIX, os romances de Louisa May Alcott continuam atuais ao problematizar as representações sociais femininas. Também, a pesquisa contribui para os estudos literários feministas ao relacionar a narrativa de formação das irmãs March às teorias de gênero e às discussões sobre feminilidade, domesticidade e emancipação feminina. Ao analisar criticamente personagens como Jo March, torna-se possível compreender como determinadas mulheres desafiaram os padrões sociais de sua época, mesmo dentro de limites impostos pelo contexto histórico. A pesquisa também favorece debates interdisciplinares entre literatura, história, gênero e educação, ampliando as possibilidades de leitura crítica da literatura clássica em contextos acadêmicos e escolares.

O papel da mulher na sociedade oitocentista norte-americana

O romance *Mulherzinhas*, de Louisa May Alcott tornou-se uma obra importante da literatura norte-americana desde sua primeira publicação em 1868. As duas partes do livro, *Mulherzinhas* (1868) e *Boas Esposas* (1869), frequentemente publicadas juntas como uma única história, contém muitos paralelos com a vida da autora, abordando o amadurecimento e as possibilidades para uma mulher na sociedade americana do século XIX. Através das vidas de Meg, Jo, Beth e Amy, o leitor aprende sobre amizade, irmandade e outros valores defendidos por Alcott.

A primeira parte do livro se passa no estado de Massachusetts durante o período da Guerra Civil Americana. O Sr. March, um pastor, vai para a guerra ajudar os soldados, deixando para trás sua esposa, Marmee, e as quatro filhas do casal: Meg, Jo, Beth e Amy. As meninas, cada uma com sua própria personalidade, têm que lutar contra a pobreza, as expectativas em relação a elas

e a compreensão do que significa se tornar mulher. A segunda parte se passa três anos depois, quando a guerra termina e as meninas já são adultas: sua compreensão de como se integrar à sociedade é diferente e elas adquirem novos interesses, como amor, casamento e carreira.

Margaret “Meg” March é a filha mais velha e a mais conformada com os padrões sociais, sendo a que mais tenta seguir o exemplo da mãe, Marmee. Na primeira parte, ela tem apenas dezesseis anos, mas já trabalha como governanta para ajudar sua família. Apesar de ser pobre, ela deseja coisas que não pode ter para se encaixar no círculo social de suas amigas, o que se torna um problema quando se casa com o Sr. Brooke, um homem pobre. A obra *Boas Esposas* começa com seu casamento e os novos desafios de se tornar esposa e mãe logo em seguida. Na personagem de Meg, podemos ver o ideal de uma mulher completa na década de 1860, a maternidade. Mesmo na primeira parte do romance, ela já cuidava de suas irmãs mais novas, ensinando-lhes como se comportar e falar com os outros. Ela começa como uma garota vaidosa, mas gentil, que se transforma em uma mulher graciosa que abdica de suas ambições para viver em um lar pobre, mas feliz, como sua mãe.

Meg March representa o ideal feminino tradicional do século XIX, associado ao anjo do lar, conceito discutido por estudiosas feministas como Virginia Woolf (1929) em sua crítica à domesticidade compulsória. Meg internaliza os valores sociais que associavam a realização feminina ao casamento, à maternidade e à vida doméstica. Sua trajetória demonstra como a mulher era educada para abdicar de desejos pessoais em favor da estabilidade familiar e da moral cristã. Mesmo desejando luxo e ascensão social, a personagem evidencia a mulher historicamente condicionada a existir em função do outro Beauvoir (2011), sendo reduzida ao espaço privado e à função materna. Dessa forma, Meg simboliza a conformidade com a ordem patriarcal burguesa e a naturalização do trabalho doméstico feminino como destino inevitável.

Por outro lado, Josephine “Jo” March é a irmã que anseia por liberdade. Inicialmente, ela vê no casamento uma prisão para conter seus impulsos, desprezando a ideia porque deseja seguir carreira como escritora. Na primeira parte do romance, ela é como um moleque e faz amizade com seu vizinho Theodore “Laurie” Laurence, com quem desenvolve uma relação única. Ela critica alguns de seus comportamentos erráticos, mas anseia ter as mesmas oportunidades que ele tem para se aperfeiçoar. Na segunda parte, no entanto, suas jornadas tomam caminhos diferentes, enquanto ela trabalha para seguir seus sonhos, ele não encontrou coragem para perseguir os seus.

Criativa, inteligente e às vezes com uma personalidade raivosa, Jo é a personagem que representa Louisa May Alcott. Muitos de seus pensamentos íntimos são expressos no livro através de Jo. Primeiro, o desejo da menina de ser um menino e correr livremente sem ser julgada por isso; depois, suas lutas para publicar seus trabalhos, pois, como Jo, Alcott também começou a escrever para ajudar a sustentar sua família e acabou se orgulhando de suas realizações. A autora nunca se casou nem teve filhos, mas deu a Jo um final feliz convencional, embora não fosse o que os leitores da época esperavam, Jo se apaixona pelo Professor Friedrich Bhaer, que simbolizava o ideal de homem de Alcott, alguém que pudesse se solidarizar com sua realidade como mulher e que estimulasse seu lado artístico.

Jo March, rompe parcialmente com os padrões tradicionais de feminilidade e pode ser interpretada como a personagem mais subversiva da narrativa. Sua recusa inicial ao casamento, o desejo de independência financeira e intelectual e sua identificação com atividades consideradas masculinas revelam um conflito entre identidade individual e normas de gênero. Jo critica im-

plicitamente a divisão sexual dos papéis sociais ao desejar liberdade semelhante à dos homens, especialmente de Laurie. A personagem dialoga com reflexões de Butler (1990) acerca da performatividade de gênero, pois desafia comportamentos considerados apropriados para mulheres de sua época. A sua luta para publicar textos evidencia as barreiras enfrentadas por mulheres escritoras no século XIX, discutidas nos estudos sobre tradição literária feminina. Entretanto, embora Jo represente resistência, o desfecho da personagem ainda a reinsere em certa lógica patriarcal ao direcioná-la para o casamento e para o cuidado educacional, revelando os limites históricos da emancipação feminina no período.

A terceira irmã é Elizabeth “Beth” e ela é a mais frágil das irmãs March, descrita como tendo uma natureza bondosa, que é explorada através de sua abnegação em ajudar os outros, especialmente os Hummels, uma família ainda mais pobre que a sua. Na primeira parte, ela adoece e quase morre, mas consegue se recuperar. No entanto, sua saúde nunca mais é a mesma, levando à sua morte na segunda parte do romance. Beth se relaciona com o ideal da natureza angelical e da inocência de uma criança, sendo assim “chamada” para estar ao lado de Deus. Ela é uma garota introvertida com um coração puro e, embora completamente oposta, compartilha um laço especial com Jo, através de quem ela vê o mundo.

Beth March encarna o arquétipo da mulher angelical, dócil e abnegada, cuja existência é marcada pelo cuidado com o outro e pela ausência de desejos individuais. Sua fragilidade física e emocional reforça a idealização feminina associada à pureza moral e à espiritualidade cristã. A personagem simboliza o modelo de feminilidade sacrificial valorizado pela cultura patriarcal oitocentista: a mulher silenciosa, altruísta e devotada à família. Sob uma perspectiva crítica, Beth pode ser relacionada à construção simbólica da mulher como sujeito passivo, incapaz de protagonizar sua própria história, sendo muitas heroínas da literatura do século XIX representadas a partir de extremos entre a mulher anjo e a transgressora (Gilbert e Gubar, 1979). Beth ocupa o primeiro polo, funcionando como modelo moral às demais personagens e reforçando ideais conservadores de feminilidade.

A quarta irmã March é Amy, que representa o desejo de ascensão social. Em *Mulherzinhas*, ela é uma garota que se esforça ao máximo para não sucumbir à sua natureza egoísta. Ela ama sua família, mas, como Meg, deseja riqueza. No entanto, em *Boas Esposas*, ela se distancia da irmã mais velha: enquanto Meg decide se casar com um homem que ama, mesmo que ele seja pobre, Amy está determinada a se casar com alguém que possa lhe dar todos os luxos que deseja. Ela encontra essa pessoa em Laurie que, assim como ela, queria ser reconhecida por grandes realizações, mas escolheu se contentar com o que era mais socialmente aceito. Como Jo, ela tem inclinação artística e até algum talento para desenho e pintura, mas seu trabalho não é original e empalidece em comparação com os gênios que ela gosta de copiar.

Amy March evidencia outra dimensão da condição feminina, o casamento como mecanismo de ascensão social e segurança econômica. Diferentemente de Meg, Amy compreende estrategicamente o funcionamento da sociedade patriarcal e utiliza as expectativas femininas em benefício próprio. Sua busca por refinamento artístico e status social revela a influência da lógica burguesa sobre a constituição da identidade feminina. Amy demonstra consciência de que, em uma sociedade na qual mulheres possuíam poucas possibilidades de independência financeira, o casamento tornava-se também uma negociação econômica. Essa problemática pode ser relacionada às análises de hooks (2000) sobre como as estruturas sociais condicionam escolhas femininas, especialmente em sistemas patriarcais capitalistas. Amy não rompe com o sistema; ao contrário, adapta-se a ele de forma pragmática, revelando como as mulheres frequentemente

precisavam negociar seus desejos individuais dentro das limitações impostas pela sociedade.

O romance de formação e a mulher na sociedade

Mulherzinhas é classificado como um romance de formação, ou seja, que retrata a vida das personagens desde a juventude até a idade adulta. Embora não seja necessariamente o objetivo da autora, esse tipo de narrativa ensina seus leitores sobre maturidade e como lidar com os desafios da vida. Um ponto que corrobora essa classificação é que, ao longo da história, há muitos discursos morais de Marmee que refletem os valores cristãos da sociedade de Alcott. A caridade é representada na família March em relação aos Hummels: mesmo sendo pobres, a família imigrante está em pior situação do que eles e é sua obrigação ajudá-los. O perdão é demonstrado quando as discussões entre irmãs e maridos na segunda parte são resolvidas com uma lição moral, quando Amy quase se afoga no gelo, Jo se arrepende de ter sido amarga com a menina; quando Meg e o Sr. Brooke brigam, ela pede que ele a perdoe por suas futilidades.

Sob a perspectiva do romance de formação, Mulherzinhas e Boas Esposas revelam que o amadurecimento feminino no século XIX estava profundamente ligado à adaptação às normas sociais, as personagens femininas de Alcott são conduzidas à integração social por meio do casamento, da maternidade ou da domesticidade. Tal diferença evidencia as desigualdades de gênero na construção das possibilidades de vida para homens e mulheres. A obra mantém relevância contemporânea porque explicita as relações entre desejo individual e expectativas sociais femininas, permitindo leituras feministas, decoloniais e críticas sobre o papel histórico da mulher.

Considerações finais

Objetivando analisar o papel da mulher na literature de Louisa May Alcott, seu romance Mulherzinhas e sua sequência, Boas Esposas, fomentaram uma tradição de romances de formação para meninas tão oposta aos populares da época, como Grandes Esperanças, de Charles Dickens, e Werther, de Goethe. É uma obra atemporal que reflete sobre a passagem da infância para a vida adulta e ensina às leitoras sobre amor, amizade e irmandade.

As personagens Meg, Jo, Beth e Amy são parcialmente baseadas em Alcott e sua irmã, especialmente Jo, que é o “alter ego” da autora. Ela é corajosa e desafia a sociedade ao seguir a carreira de escritora antes do casamento e da vida familiar. Meg simboliza o ideal da maternidade; Beth, a inocência; e Amy, a irmã mais “desprezada”, reivindica a ascensão social. Com personalidades distintas, as quatro protagonistas mostram que as mulheres são diferentes à sua maneira e que também merecem o direito de escolher o que querem se tornar.

As obras Mulherzinhas e Boas Esposas, de Louisa May Alcott, constituem um importante retrato das expectativas impostas às mulheres na sociedade estadunidense oitocentista. Inseridos no contexto da Guerra Civil Americana e do fortalecimento da moral protestante burguesa, os romances evidenciam como a feminilidade era construída socialmente a partir de valores como domesticidade, pureza moral, submissão e maternidade. Ao acompanhar o amadurecimento das irmãs March, Alcott problematiza os limites impostos às mulheres, sobretudo no que se refere à autonomia intelectual, econômica e afetiva. Embora o romance apresente discursos moralizantes alinhados à ideologia patriarcal da época, também revela tensões e resistências femininas que permitem uma leitura crítica sob perspectivas feministas contemporâneas.

Referências

ALCOTT, Louisa May. **The Complete Little Women**. [S. l.: s. n.], 1868. E-book.

All the Little Women: The (Mostly) Definitive List of Little Women Adaptations. Available at: <https://www.pbs.org/wgbh/masterpiece/specialfeatures/little-women-adaptations/> Acesso em: 16 Dez 2025.

ALCOTT, Louisa May. **Good Wives**. Boston: Roberts Brothers, 1869.

BEAUVOIR, Simone de. **The Second Sex**. Tradução de Constance Borde e Sheila Malovany-Chevallier. New York: Vintage Books, 2011. (Original publicado em 1949).

BUTLER, Judith. **Gender Trouble:** Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990.

GILBERT, Sandra M.; GUBAR, Susan. “The Queen’s Looking Glass: Female Creativity, Male Images of Women, and the Metaphor of Literary Paternity”. In: **The Madwoman in the Attic:** The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination New Haven: Yale University Press, 1979.

HOOKS, bell. **Feminist Theory:** From Margin to Center. 2. ed. Boston: South End Press, 2000.

WOOLF, Virginia. **A Room of One’s Own**. London: Hogarth Press, 1929.

CAPÍTULO 28 - O PROVINCIANISMO REGIONALISTA DE GILBERTO FREYRE E MANUEL BANDEIRA

André Cervinskis (UNICAP)

Resumo

Este artigo analisa o modernismo regional-provinciano- tradicionalista nas obras de Gilberto Freyre e Manuel Bandeira, com foco na década de 1920 no Recife, período de transformações urbanas e culturais no Brasil. O estudo investiga a interação entre o modernismo paulista (cosmopolita e rupturista) e o regionalismo pernambucano, destacando o diálogo entre os autores – primos e amigos – por meio de crônicas, poemas e ensaios. Adotando uma abordagem que combina análise textual e crítica histórico-sociológica, o trabalho traça as trajetórias de Bandeira e Freyre, contextualiza o modernismo nordestino como precursor e autônomo, e explora como ambos defendem um “bom provincianismo” como resistência à modernização homogeneizante, valorizando tradições locais, identidade mestiça e memória afetiva como base para uma modernidade autêntica e brasileira. A conclusão enfatiza que essa vertente modernista, paradoxal ao unir inovação e tradição, oferece uma alternativa à iconoclastia paulista, preservando o “provinciano” como patrimônio cultural.

Palavras-chave: Provincianismo; Gilberto Freyre; Manuel Bandeira.

Introdução

Tanto Gilberto Freyre quanto Manuel Bandeira compartilhavam de uma concepção regionalista e marcadamente provinciana que, ao contrário do Modernismo paulista de 1922 (iconoclasta, cosmopolita que, deliberadamente, rompia com o passado), buscava conciliar a renovação estética com a valorização afetiva e ética das raízes tradicionais nordestinas. Enquanto o Manifesto Regionalista de 1926, redigido por Freyre, propôs um modernismo “paradoxal”, que aliava vanguarda formal à recuperação crítica da tradição, da miscigenação e do “éden açucareiro” da Zona da Mata, Bandeira aderiu, entusiasticamente, a esta proposta, reconhecendo em Freyre o inspirador, tanto de “Evocação do Recife” quanto de sua própria reconexão com a “pernambucanidade”. Em cartas, crônicas e poemas, o poeta distanciou-se da impetuosidade destrutiva do grupo de São Paulo, preferindo o que considerava mais autêntico e fecundo: o regionalismo freyriano, que preservava o “bom provincianismo” e rejeitava a modernidade desenraizada.

Modernismos diferentes, mas convergentes

A interlocução entre os dois autores sobre modernismo e regionalismo intensificou-se a partir de 1920, quando eles se conheceram pessoalmente - eram primos -, estendendo-se até meados dos anos 1950. Por isso, serão mobilizadas crônicas publicadas além desse intervalo, desde que mantenham relação direta com o debate, extraídas de coletâneas como as de Bandeira (2006; 2008; 2009) e Freyre (2009). Também serão considerados estudos que abordaram o tema de forma direta ou indireta, entre os quais os de Braz Leite (2024), Diniz e Heitor (2010), Arrais (2006) e Rezende (2016), além de autores que tratam a questão de maneira transversal, como Albuquerque Jr. (2009).

O modernismo regional e tradicionalista elaborado por Gilberto Freyre nos anos 1920 cons-

tituiu uma vertente particular dos modernismos brasileiros, marcado pela valorização do regionalismo nordestino e pela defesa das tradições locais como caminho legítimo para a renovação cultural. No contexto da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, o movimento modernista paulista buscava romper com as convenções acadêmicas, incorporando influências das vanguardas europeias e uma perspectiva cosmopolita. Freyre, jovem intelectual pernambucano, com formação nos Estados Unidos e na Europa, posicionou-se inicialmente de forma crítica àquela corrente paulistana, vista por ele como excessivamente dependente de modelos estrangeiros e destruidora do patrimônio histórico.

Em 1926, ao apresentar o Manifesto Regionalista durante o Primeiro Congresso Regionalista do Nordeste, realizado em Recife, Freyre sintetizou suas propostas e consolidou o Movimento Regionalista local, iniciado em 1924 com a criação do Centro Regionalista do Nordeste. Sua concepção central defendeu um regionalismo de caráter tradicionalista que, paradoxalmente, apresentava-se como alternativa moderna. O autor rejeita o “mau cosmopolitismo” e o “falso modernismo” que sacrificaram valores locais em nome de modas importadas - como a demolição de construções coloniais, o abandono da culinária típica e o desprezo pelas festas populares. Em oposição, propôs a tradição como base dinâmica para o contemporâneo - a tradição como “transmissão” -, destacando elementos como os engenhos, os mocambos, quitutes regionais (doces de goiaba, cocadas) e manifestações afro-brasileiras, como os maracatus, entendidos como expressões híbridas e autênticas. Para Freyre, o regionalismo conduz ao nacional e ao universal: o Nordeste funcionaria como “crisol primordial” do Brasil, local de maior intensidade na fusão entre portugueses, indígenas e africanos, tornando indispensável, para tanto, preservar cultura, clima e paisagem regionais para forjar uma identidade brasileira genuína, contra a padronização promovida pelo Centro-Sul (Diniz; Heitor, 2010). Esta visão aparece indiretamente na crítica que faz à interpretação de Samuel Putnam sobre o regionalismo:

Uma das incompreensões que limitaram a visão de Samuel Putnam²³, como historiador e crítico das letras brasileiras, foi com relação ao “regionalismo” vindo do Norte: “regionalismo” que, ao lado do “modernismo” irradiado do Sul, deu à nossa literatura sua atual configuração. Samuel Putnam pensou tratar-se de um movimento regionalista de sentido apenas nordestino e não de um movimento - como foi o que teve por Centro o Recife de 1923 a 1930 - de valorização do critério de região como meio de a cultura brasileira desenvolver-se e avigorar-se em conjunto, mas não monoliticamente. A valorização desse critério como meio e não como fim de desenvolvimento cultural, é assim que deve ser compreendido o regionalismo ou o provincianismo que, em sentido aparentemente contrário ao do modernismo do Rio e de São Paulo, na verdade completou esse movimento, ao juntar-se uma influência à outra, pois o próprio regionalismo ou provincianismo do Recife era a seu modo “modernista” e a seu modo universalista. Tanto que, por seu intermédio é que várias tendências são novas - ou ignoradas ainda no Brasil - de literatura e de filosofia europeia e norte-americana (Freyre *apud* Diniz & Heitor, 2010, p. 51).

O trecho, retirado de reflexão de Freyre (*apud* Diniz; Heitor, 2010, p. 51), funciona como autodefesa, ao apontar o equívoco de Putnam em reduzir o movimento recifense (1923-1930) a um simples regionalismo nordestino. Na verdade, este tratava-se de estratégia ampla para fortalecer a cultura brasileira de modo plural, utilizando a região como instrumento, não como objetivo final. Tal perspectiva complementava o modernismo sulista: aparentemente antagônico, o provincianismo nordestino revelava-se modernista e universalista, funcionando como via de acesso

24 Samuel Putnam (1892-1950), tradutor e crítico norte-americano, destacou-se pela divulgação da literatura brasileira em inglês, traduzindo Euclides da Cunha e Gilberto Freyre. Em *Marvelous Journey* (1948), apresentou o primeiro panorama amplo da literatura brasileira em língua inglesa, vendo o regionalismo nordestino dos anos 1930 como fase madura do modernismo, autêntica e ligada ao hibridismo cultural (Putnam, 1948; Diniz; Heitor, 2010).forme afirma Hufton – ao tratar sobre o tema no contexto da Idade Moderna – ao apontar que, “De facto, uma mulher independente era olhada como antinatural e detestável” (Hufton, 1991, p. 26).

a correntes inovadoras da Europa e dos Estados Unidos.

Essa leitura reforça a ideia de uma modernidade “própria”, defendida por Freyre, inicialmente oposta ao modernismo paulista (rotulado por ele como “futurista” ou “pas-sadista”), mas que, nos anos 1950, o autor reinterpreta como “regionalista e tradicionalista, ao seu modo modernista”. Tratava-se de modernidade ancorada na diversidade local, capaz de dialogar com vanguardas internacionais, como surrealismo e fauvismo, que buscavam inspiração em culturas “primitivas”, sem imitação servil. Freyre preconizava uma urbanização que preservasse o patrimônio antigo (por exemplo, manter fachadas coloniais em novas avenidas) e arte que explorasse o cotidiano regional, influenciando o romance nordestino dos anos 1930 (como os de José Lins do Rego, Graciliano Ramos). Assim, o pensamento freyriano contribuiu para consolidar o Nordeste como identidade cultural marcante e para inserir o regionalismo na segunda geração modernista brasileira (1930-1945). Estas ideais foram depois ampliadas em *Casa-grande & Senzala* (1933), em que o hibridismo cultural é apresentado como força positiva. Assim, o regionalismo freyreano não se opunha, mas complementava o modernismo nacional, em síntese dialética que Putnam, segundo o próprio Freyre, não o captou plenamente.

Portanto, o modernismo regional tradicionalista de Freyre constituía proposta de renovação que recusa ruptura radical com o passado, elegendo raízes regionais e tradicionais como fonte de modernidade autêntica e brasileira. Esse conceito orientará a leitura das crônicas de Freyre e Bandeira, tema que será desenvolvido nos capítulos seguintes.

E, no centro dessas discussões, está Recife, polo comercial, médico, educacional e cultural do Norte, que atraiu elites regionais. Instituições como a Faculdade de Direito e o Seminário de Olinda formavam intelectuais e líderes, configurando-se como espaços de elaboração de discurso regionalista (Albuquerque Jr., 2009, p. 20). Foi na cidade que se fundou, em 1924, o Centro Regionalista do Nordeste, visando superar particularismos provinciais e promover unidade regional, dando origem ao movimento cultural estudado, culminando no Congresso de 1926.

Recife também se destacava como centro jornalístico, com o *Diário de Pernambuco* desempenhando papel-chave na “invenção” do Nordeste (Albuquerque Jr., 2009; Rezende, 2019, p. 86-87). Foi nesse jornal que Freyre, ainda nos Estados Unidos, publicou artigos seminais e, em 1925, coordenou *O Livro do Nordeste*, antologia que delimitava, culturalmente, a região como berço da nacionalidade brasileira. Em toda essa intensa relação, que nasceu de troca de cartas e produção de poemas e crônicas, Manuel Bandeira manifestava a Freyre um duplo agradecimento: por ter inspirado a escrita de “Evocação do Recife” e por tê-lo reconduzido à vivência profunda da “pernambucanidade”. Trata-se, portanto, da primeira manifestação clara e pública do reconhecimento de Bandeira aos princípios do Modernismo nordestino — em especial o regionalismo —, defendidos sobretudo por Freyre a partir do Congresso Regionalista do Recife, realizado em 1926, que reuniu especialistas de diversas áreas (política, artes, literatura, gastronomia, entre outras). Assim, conforme Neroaldo Pontes de Azevedo, Bandeira não apenas enriqueceu o Movimento Modernista do Nordeste com o poema “Evocação do Recife”, como, também, foi peça-chave em sua divulgação, tanto em Pernambuco quanto no Centro-Sul. Isto ficou evidente na crônica “Impressões de um cristão-novo do regionalismo” (1928), na qual o poeta declarava, expressamente, sua adesão à visão que orientava o pensamento de Gilberto Freyre:

O poema de Manuel Bandeira - “Evocação do Recife” - é de forma modernista, valorizando, entretanto, valores regionais e tradicionais. Uma inspiração minha... Por inspiração minha, como Manuel Bandeira reconhecia. Ao mesmo tempo, nesse livro, você vê desenhos modernistas de Joaquim do Rego Monteiro. Estão lá! Isto confirma o que era

a minha concepção paradoxal de juntar esses contrários: Regionalismo, Tradicionalismo, Modernismo. (Freyre apud D'Andrea, 1992, p. 204)

Percebemos, dessa forma, a influência indireta que Freyre exerceria, com sua atuação político-cultural, no meio artístico de então, sobretudo modernista. Esta influência processar-se-ia de forma mais arraigada na expressão de um regionalismo bem radical, no sentido de ir às “raízes” da tradição e cultura nordestinas. Assim, em carta de 03 de fevereiro de 1926, Bandeira comentou com Carlos Drummond de Andrade a simpatia em que encarava a ação de Gilberto Freyre e de outros regionalistas, especialmente se comparados com os que se autodenominavam “modernistas” do Recife:

Gilberto Freyre é um rapaz de 24 anos, creio. Informaram-me que já esteve quatro anos nos Estados Unidos. É inteligentíssimo. Não é modernista, mas gosta muito de nós. Está fazendo no Norte uma campanha em favor das boas tradições brasileiras. Parece que foi ele quem descobriu aquele desenhista meu xará e o Joaquim Cardozo que também é pintor. Esses três passadistas me parecem muitíssimo mais interessantes que os “modernistas” de lá, todos muito fraquinhos. (Bandeira apud Azevedo, 1984, p. 137-138 - grifos nossos)

A favor desta conservação de certo ar “provinciano”, no Recife, também se manifestou Bandeira, em outra crônica, no jornal *A Província*, de 1928 (“Um belo exemplo que a Província está dando”):

Provinciano, provincianismo... Eis um debique fácil de atirar. Mas como se há de definir afinal esse tão falado provincianismo? Pondo de lado toda sutileza, pode-se considerar provincianismo maneiras de proceder, modos de pensar, de sentir próprios da província. É evidente que há bom e mau provincianismo. A palavra é, contudo, empregada sempre em sentido pejorativo. O literato a que aludimos não pensou decerto em menoscar os confrades provincianos: ele próprio é exemplo do nortista que venceu no Rio. Decerto os nortistas empolgaram os maiores jornais da capital. [...] As redações estão cheias de gente de Minas e do Norte. Talvez por isso é que os jornais do Rio têm um ar tão... provinciano. O que é perfeitamente metropolitano para a capital do Brasil pode passar a provincianismo em relação a Paris ou a Londres. É um abuso de lugar-comum citar a famosa frase de Disraeli, mas ela vem aqui muito ao caso. (Bandeira, 2008, p. 147).

Em consonância a este comentário, de acordo com Brenda Regina Braz Leite (2024), em sua dissertação dedicada à arquitetura, ao patrimônio e ao provincianismo na obra de Manuel Bandeira, o poeta-cronista reforçava essa visão ao declarar, na “advertência” de um de seus livros de crônicas, que “o Brasil todo é ainda província” e indagava retoricamente se, no fundo, não conservaríamos todos uma “alma de província”. Com isso, Bandeira sugeriu a permanência de um traço essencial e duradouro na identidade brasileira, alinhando-se à defesa freyriana do “bom provincianismo” como valor positivo e estruturante, em oposição à modernização descaracterizadora e à ruptura radical preconizada pelo modernismo paulista de 1922:

A maioria destes artigos de jornal foram escritos às pressas para *A Província* do Recife, *Diário Nacional* de São Paulo, e *O Estado de Minas* de Belo Horizonte. Eram crônicas de um provinciano para a província. Aliás, este mesmo Rio de Janeiro de nós todos não guarda, até hoje, uma alma de província? O Brasil todo é ainda província. Deus o conserve assim por muitos anos! (Bandeira, 2006, p. 11)

Ainda segundo Brenda Regina Braz Leite (2024), o termo “provinciano” em Manuel Bandeira não carregava o sentido depreciativo de atraso ou obsolescência que a ideologia modernista, frequentemente atribuída ao passado. Pelo contrário, ao intitular suas crônicas como “crônicas de um provinciano para a província” e ao advertir o leitor, logo de início, que esse será o tema

central do livro, Bandeira ressignificava o provincianismo, transformando-o em valor positivo e em marca identitária. Dessa forma, ele subverteu a associação automática entre modernidade e ruptura com o passado: mesmo sendo um gênero considerado tipicamente moderno (a crônica) e um autor consagrado como um dos grandes nomes dos modernismos brasileiros, Bandeira demonstrava que a verdadeira modernidade não precisa rejeitar o antigo, mas pode — e deve — integrá-lo. Neste caso específico, o que se incorporou foi justamente um passado provinciano, entendido como traço essencial e enriquecedor da brasilidade (Leite, 2024).

Desse modo, a autora explicou que essa postura a levou a questionar o significado concreto dessa “província do Brasil”, defendida por Bandeira, especialmente num período histórico (as primeiras décadas do século XX), em que tanto a historiografia quanto o discurso dominante celebravam a modernização acelerada das cidades e a superação do que se rotulava como “atraso provinciano”. Mas, se o país caminhava em direção oposta ao provincianismo tradicional, como entender a insistência de um poeta modernista em afirmar e celebrar essa “alma de província”? É uma pergunta que estamos explorando desde o início de nosso livro e iremos continuar discutindo adiante.

O diálogo entre Gilberto Freyre e Manuel Bandeira através das crônicas

Como depreendemos até o momento, o regionalismo de Manuel Bandeira está latente em muitas das crônicas que escreveu. Assim, na crônica “Impressões de um cristão novo do regionalismo” (*Crônicas de província do Brasil*, 2006), o poeta comparou o primo Freyre a Joaquim Nabuco, chamando-o de “ex-regionalista”, conforme lemos a seguir:

Esse ex-regionalista [Gilberto Freyre] fora como ele [Joaquim Nabuco]. Escrevera sobre cozinha pernambucana, sobre os descendentes dos fidalgos vianeses que vieram com Duarte Coelho, sobre os negociantes portugueses que comiam nas calçadas da Rua Nova em porcelana azul de Macau, sobre as sinhás que as mucamas espiolhavam na modorra das sestras, tudo com abundantes citações de Kjoester e Tollenare. Para acabar tomando leite condensado de Horlick.... O que não dispensa é o dom de poesia, como existiu em Nabuco. (Bandeira, 2006, p. 191 - **grifos nossos**).

Por esta crônica, é visível seu apego ao provincianismo, mas não a qualquer um: é um provincianismo já com ares modernos, “tomando leite condensado de Horlick”; com “negociantes portugueses que comiam nas calçadas da Rua Nova em porcelana azul de Macau, sobre as sinhás que as mucamas espiolhavam na modorra das sestras, tudo com abundantes citações de Kjoester e Tollenare”. Um apego ao regional e local que não dispensava as comodidades contemporâneas nem estava de costas para o mundo, mas que permaneceu firme em sua identidade nordestina e pernambucana.

Desse modo, esta visão do provinciano faz com que o poeta-cronista, em crônica publicada em 6 de outubro de 1929, no jornal *A Província* — então dirigido por Gilberto Freyre —, lamentou a escassez de jardins públicos no Recife. Para ele, esses espaços seriam locais privilegiados de sociabilidade, sobretudo para as crianças, revelando assim sua nostalgia e sua defesa de costumes e práticas típicas da vida provinciana:

O Recife é uma cidade sem jardins. O Parque Amorim e o Entroncamento parecem cenários de mambembe e dão impressão de pretexto para aqueles horrendos banquinhos de calça que têm todos um ar de dizer ao transeunte: “Não se sente, eu sou enfeite!” E é preciso reformar os jardins do Recife pensando nas crianças. Mais de uma vez A pro-

víncia tem chamado a atenção para isso. Como se pena pouco entre nós em dar bons jardins de recreio para a meninada! (Bandeira, 2008, p. 247)

Mas este lamento não é mera nostalgia individual: ele ecoa diretamente na tese central do Manifesto Regionalista de 1926 e das crônicas que Freyre publicava, exatamente, no mesmo jornal, *A Província* (1928-1930). Assim, para Freyre, o “bom provincianismo” era o antídoto contra a modernidade uniformizadora e desraizada que copiava Paris ou Nova York; era a preservação de uma sociabilidade patriarcal, tropical e mestiça, expressa nos jardins, nas praças, nos sobrados, nas festas populares e na culinária simples. Bandeira, ao deplorar a substituição dos balcões tradicionais por edificações sem graça e dos cais coloridos por uma “grisalha” europeia inadequada ao trópico, está, de fato, colocando, em prática literária, o programa estético-político de Freyre: salvar o Recife (e o Nordeste) da descaracterização modernizante, mantendo viva a memória de um lugar onde a infância, a rua e a província coincidiam num mesmo espaço de afeto e identidade. Assim, o provincianismo bandeiriano não é apenas sentimento pessoal; é adesão consciente ao projeto cultural freyriano de transformar a “província” em valor positivo, em patrimônio afetivo e em resistência à modernidade homogeneizante.

Desse modo, o poeta-cronista queria preservar provinciano o Recife da sua infância, com vizinhos conversando na porta de casa, crianças brincando na rua, gritando: “fogo em Santo Antônio”, como em “Evocação do Recife”. Essa cidade tragada pela modernidade, com seus arranha-céus que começaram na região central da cidade (bairros de Santo Antônio e Boa Vista) e fizeram o poeta maldizer o progresso, ao visitá-la, anos depois, realmente, hoje parece distante aos nossos olhos. Estas crônicas e poemas fazem-nos voltar a esse tempo; por vezes, forçando-nos a um olhar mais apurado sobre a urbanização, fazendo-nos reconhecer, pelo jogo de opostos, o quão distantes ainda estamos, em pleno século XXI, de demonstrar amor à nossa cidade, preservando o patrimônio material e imaterial para conservar, também, nossa memória civilizacional. Como, também, nos revelam esses versos e crônicas, há uma forte tendência da poeta em ser saudosista, provinciano, evocando um Recife que ficou paralisado em sua infância, mas influenciou sua fase adulta e demiúrgico-artística. Falando da casa de seus avós, de seu tempo de colégio, numa inocência que colaborou para fabulações poéticas e oníricas, assim como Manuel Bandeira revelou em seu *Itinerário de Pasárgada* (1957):

Sou natural do Recife, mas na verdade nasci para a vida consciente em Petrópolis, pois de Petrópolis datam as minhas mais velhas reminiscências. Procurei fixá-las no poema “Infância”. [...] O que há de especial nessas reminiscências (e em outras dos anos seguintes, reminiscências do Rio, de São Paulo, até 1892, quando voltei a Pernambuco, onde fiquei até os dez anos) é que, não obstante serem tão vagas, encerram em mim um conteúdo inesgotável de emoção. A certa altura da vida vim a identificar essa emoção particular com outra - a de natureza artística. Desde esse momento, posso dizer que havia descoberto o segredo da poesia, o segredo do meu itinerário em poesia. **Verifiquei ainda que o conteúdo emocional daquelas reminiscências da primeira meninice era o mesmo de certos raros momentos em minha vida de adulto: num e noutro caso alguma coisa que resiste à análise da inteligência e da memória consciente, e que me enche de sobressalto ou me força a uma atitude de apaixonada escuta.** (Bandeira, 1997, p. 295 - grifos nossos)

Na realidade, esse lugar idílico, de passado e de presente, nasceu da convivência de Bandeira com as crianças, os velhos e os populares da sua infância. O poeta não se envergonhava de mostrar -se apegado à sua cidade, à memória de sua infância, não obstante críticas também a reformas urbanas que vão querer transformar essas cidades, outrora de ruas estreitas (influência moura) ou ladeirosas, em largas avenidas.

Portanto, apesar de trilharem caminhos bastante paralelos, um abraçando, mesmo com ressalvas, o Modernismo paulista (Manuel Bandeira), o outro combatendo-o com vigor (Gilberto Freyre), pudemos constatar que, em algum momento, suas obras se cruzaram no diálogo entre o tradicional e o nacional, a identidade nordestina e a valorização da cor local, em relação aos modernismos do início do século XX. Manuel Bandeira, na poesia; e Gilberto Freyre, nos ensaios, mas ambos atuantes na publicação de crônicas, esboçaram um olhar todo especial sobre o Brasil, o Nordeste e, sobretudo, Pernambuco. Esses são traços, que precisam ser realçados nas obras de ambos, para uma maior elucidação do estabelecimento e revisão dos modernismos no país, com aspectos ainda a aprofundar.

Concluímos, então, ressaltando a relação complexa de Bandeira com os modernismos, mostrando como ele, apesar de um dos seus expoentes, preservava as tradições e reconhecia a busca pela identidade, iniciada por românticos como José de Alencar. Essa “posição mais reservada” de Bandeira, que o aproximou de Gilberto Freyre, refletia a tensão entre o novo e o antigo, que permeava muitos movimentos regionalistas. A “concepção paradoxal de juntar esses contrários: Regionalismo, Tradicionalismo, Modernismos”, atribuída a Freyre, mas que também se aplicava a Bandeira, ilustrou a complexidade do regionalismo, que não se limitava a um mero apego ao passado, mas que busca integrar elementos da tradição, em novas formas de expressão. Mas estas são pautas para pesquisas posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo demonstrou que o provincianismo, defendido por Gilberto Freyre e Manuel Bandeira, não se reduziu a mero saudosismo ou resistência conservadora ao progresso, mas configurou uma proposta estética, ética e política de uma outra modernidade - um modernismo regional-provinciano-tradicionalista que se opôs, radicalmente, à iconoclastia destruidora do Modernismo Paulista de 1922 e à modernização urbana que, nas primeiras décadas do século XX, ameaçava eclipsar a “alma provinciana” do Recife e do Nordeste.

A tese central deste trabalho pode ser sintetizada assim: Manuel Bandeira, embora consagrado como um dos pilares dos modernismos brasileiros, rejeitava a ruptura absoluta com o passado, pregada pelo grupo de São Paulo e aderiu, de modo consciente e entusiástico, ao projeto cultural de Gilberto Freyre — um projeto que transmutou o estigma do “atraso provinciano” em valor positivo, patrimônio afetivo e forma de resistência criativa à homogeneização metropolitana. Esta adesão revelou-se tanto na poesia (com a exaltação da infância recifense, em “Evocação do Recife” e poemas congêneres) quanto, sobretudo, nas crônicas, especialmente da década de 1920, em que Bandeira lamentava a perda dos jardins, sobrados coloridos, calçadas como palco de conversas cotidianas e ritmo lento da vida de rua — precisamente, os elementos que Freyre elevou a pilares de uma civilização tropical autêntica, em seus guias práticos, históricos e sentimentais do Recife (1934) e de Olinda (1939), bem como no Manifesto Regionalista de 1926.

Assim, o regionalismo, como conceito fluido e discursivo — uma invenção repetitiva de enunciados culturais, ancorados no folclore e na memória, conforme Albuquerque Jr. (2009) —, une Freyre, Bandeira, Dimitrov e Rezende em uma narrativa que vê o regional não como fim isolado ou mera reação passadista, mas como ponte estratégica para o nacional, revelando tensões permanentes entre tradição e progresso, que moldaram o Brasil moderno.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 3- ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCANJO, Maria do Carmo. *Gilberto Freyre e Manuel Bandeira: afinidades eletivas*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1996.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. *Modernismo e regionalismo: os anos 20 em Pernambuco*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba, 1984.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 34- Ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

BANDEIRA, Manuel. *Crônicas da província do Brasil*. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

BANDEIRA, Manuel. *Crônicas Inéditas I*. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

BANDEIRA, Manuel. *Crônicas Inéditas II*. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

BARROS, Souza. *A Década de 20 em Pernambuco*. Uma interpretação. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1985.

BRODERICK, Amy Scott. The boundaries offreedom: slavery, abolition, and the re-making of modern Brazil. *Cambridge: Cambridge University Press*, 2022.

BÜRGER, Peter. *Theory of the avant-garde*. Tradução de Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. (Tradução da obra original: *Theorie der Avantgarde*, 1974).

CÂNDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: volume III - Modernismo*. 11- ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTNER, Celso. Performing abolitionism, enacting citizenship: the social construction of political rights in 1880s Recife, Brazil. *Hispanic American Histórica! Review*, Durham, v. 93, n. 3, p. 377-409, 2013.

CERVINSKIS, André. *O Brasil de Manuel Bandeira*. Recife: Ed. Universitária - UFPE, 2010.

CERVINSKIS, André. *O poeta e a cidade*. Recife: Tarcísio Pereira, 2017.

CERVINSKIS, André Caldas. *Poesia e Brasilidade: As Representações do Nacional em Manuel Bandeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

DAVI ES, Archie. Engineering, landscape and modernity in Recife. *Environment and Planning D: Society and Space*, London, v. 39, n. 4, p. 1-19, 2021.

D'ANDREA, Moema Selma. *A Tradição (Re)descoberta: Gilberto Freyre e a Literatura Regionalista*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

DMITROV, Eduardo. *Regional como opção, regional como prisão: trajetórias artísticas no modernismo pernambucano*. Tese. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia Social. São Paulo: USP, 2013.

DINIZ, Clarissa & HEITOR, Gleyce. *Gilberto Freyre*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FREYRE, Gilberto. *Crônicas do cotidiano*: a vida cultural de Pernambuco, nos artigos de Gilberto Freyre. Recife: Diário de Pernambuco, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife*. 4- ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 2007a.

FREYRE, Gilberto. *Olinda*: 2- guia prático, histórico e sentimental de cidade brasileira. 6- ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 2007b.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto Regionalista*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

FREYRE, Gilberto. *Nordeste*: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 4- ed., Rio de Janeiro: J. Olympio, 1967.

LEITE, Branda Regina Braz. *Memórias de um Brasil Provinciano*: Manuel Bandeira e as Crônicas da Província do Brasil. Dissertação. Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: USP, 2024.

LÖWY, Michael. O regionalismo de Gilberto Freyre. In: LÖWY, Michael. *Brasil: uma biografia sociológica*. São Paulo: Boitempo, 2013.

REZENDE, Antonio Paulo. *(Des) Encantos Modernos*. 2- Ed., Recife: Ed. Universitário UFPE, 2019.

ing and is
mire and he
cape, the
the SNP
for the British
mandate" with wins at least
variations" if it wins at least

story
47,
cause
threat
Experts
d out
ls design
now how to get
the longer it is and not alone
CEO's
the parliament of Tiger Woods
and has allegedly
a goal to make a re
from her La Mer
the make-up
from Woods on her
the CEO's cash or time to
the head of the charity
the make-up
the make-up
the make-up



that Africa
of tech
which gener
by Ger-
Tech for
saw ph
the reason the S
defeat
and the reason the S
dangerous disen
age with right now.
are that new
said. he govern-
been of invest
with auth

the danger
said. he govern-
been of invest
with auth

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

JULIA LARRÉ – É Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar e pós-doutora pelo Laboratório de Educação a Distância e E-Learning (Le@d) da Universidade Aberta de Lisboa; é Professora Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Ensino a Distância e Tecnologias (UAEADTEC). Membro permanente do Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (UFRPE). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. É líder do Grupo de Pesquisa LACELI.

E-mail: julia.larré@ufrpe.br

SUZANA FERREIRA PAULINO – É Doutora em Letras/Linguística pela UFPE/ University of Birmingham (Reino Unido), Professora Adjunto na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão de Educação a Distância (PPGTG-UFRPE), bem como é Coordenadora Pedagógica da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e Formação Docente (Linfor-UFRPE). É membro da Comissão de Linguística na Educação Básica da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) e do Grupo de Pesquisa LACELI. É Consultora do Ministério da Educação (MEC) / INEP e pesquisa sobre Letramento Acadêmico Crítico e Decolonial com foco nas relações de poder que envolvem linguagem, gênero, raça e classe social, Análise Crítica do Discurso, Ensino de Línguas (Português, Inglês, Espanhol e suas respectivas Literaturas), Formação de Professores, Materiais Didáticos, Metodologia Collaborative Online International Learning (COIL) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

E-mail: suzana.paulino@ufrpe.br

IRAN FERREIRA DE MELO – É Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP-2013). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-2007). Licenciado em Letras (Língua Portuguesa) também pela UFPE (2004). Professor Adjunto de Linguística Aplicada, Linguística Queer, Análise Crítica do Discurso e Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde leciona no curso de Letras da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) e lidera o grupo de pesquisa, ensino e extensão Núcleo de Estudos Queer e Decoloniais (NuQueer). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE (PROGEL), do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da UFRPE em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

E-mail: iran.melo@ufrpe.br

JOELMA CARLA DA SILVA – É professora de língua portuguesa, especializando em Estudos da Linguagem e Formação Docente (Linfor – UFRPE); graduada em Letras Português pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADTec – UFRPE). É documentarista, produtora cultural e ativista de causas sociais, ambientais, indígenas, feministas, LGBTQIAPN+ e da cultura popular. Interesses de pesquisa: Povos indígenas, quilombolas, mulheres periféricas, arte e cultura.

E-mail: joelmacarla145@gmail.com



Donor fund

In addition, Japan is the first contributor to a new "Livable Planet Fund" designed to capture contributions from governments,

The World Bank
not stop
World