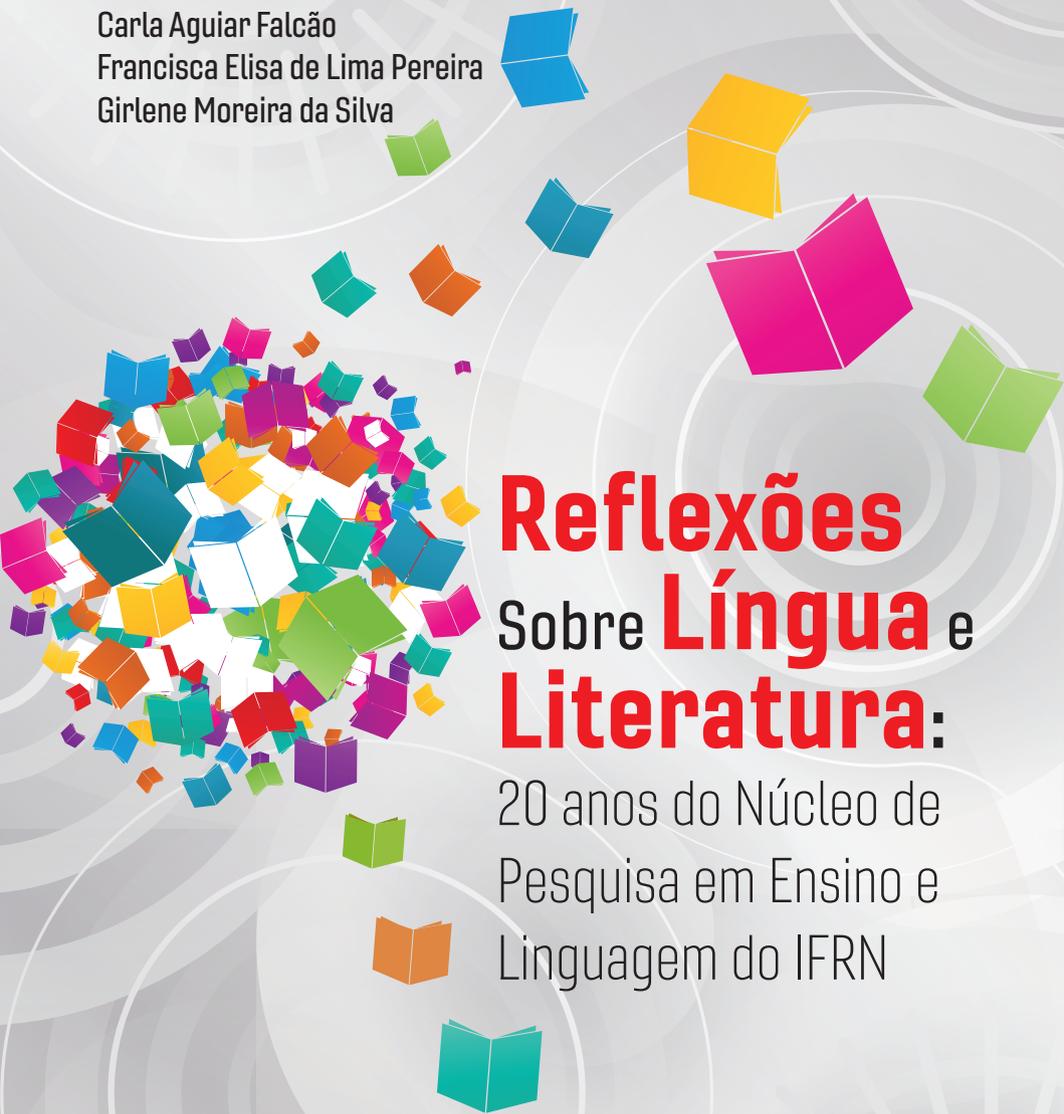


ORGANIZADORAS

Carla Aguiar Falcão

Francisca Elisa de Lima Pereira

Girlene Moreira da Silva



Reflexões Sobre **Língua** e **Literatura:**

20 anos do Núcleo de
Pesquisa em Ensino e
Linguagem do IFRN

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Erasmus Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

ORGANIZADORAS

Carla Aguiar Falcão

Francisca Elisa de Lima Pereira

Girlene Moreira da Silva

Reflexões Sobre **Língua** e **Literatura:**

20 anos do Núcleo de
Pesquisa em Ensino e
Linguagem do IFRN



1ª Edição

Fortaleza | CE | 2024

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E LITERATURA: 20 ANOS DO NÚCLEO DE PESQUISA EM ENSINO E LINGUAGEM DO IFRN

© 2024 *Copyright by* Carla Aguiar Falcão, Francisca Elisa de Lima Pereira e Girlene Moreira da Silva

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60714-903 - Tel.: (85) 3101-9893 - Fax: (85) 3101-9893
www.uece.br/eduece - E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial

Cleudene Aragão, Nayana Pessoa e Eleildo Alves

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização

Carla Aguiar Falcão, Erika Bezerra Cruz de Macedo e Girlene Moreira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre língua e literatura [livro eletrônico] : 20 anos do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem do IFRN / organizadoras Carla Aguiar Falcão, Francisca Elisa de Lima Pereira, Girlene Moreira da Silva. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-964-7

1. Línguas e linguagem 2. Literatura - Crítica e interpretação 3. Literatura - História e crítica 4. Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem do IFRN - História 5. Prática pedagógica I. Falcão, Carla Aguiar. II. Pereira, Francisca Elisa de Lima. III. Silva, Girlene Moreira da.

25 - 246524

CDD - 401

Índices para catálogo sistemático:

1. Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem do IFRN : História

401

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB - 1 / 3129

Sumário

APRESENTAÇÃO - 7

As autoras

CAPÍTULO 1

A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL: O SEMINÁRIO - 13

Francisca Elisa de Lima Pereira

CAPÍTULO 2

RELAÇÃO INTERPESSOAL COM DISTÂNCIA OBLÍQUA: SERIA ESTA IDEAL NO ENSINO DE ADOLESCENTES? - 33

Cássia de Paula Campos Calado

CAPÍTULO 3

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO IFRN: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA - 51

Marília Maia Saraiva

CAPÍTULO 4

AFINAL, O QUE A DIALETOLOGIA ESTUDA? - 74

Sandro Luis de Sousa

CAPÍTULO 5

PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA SOCIEDADE MIDIÁTICA - 91

Erika Bezerra Cruz de Macedo

Vanilton Pereira da Silva

CAPÍTULO 6

LETRAMENTO ACADÊMICO DOS ALUNOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL: UMA ANÁLISE DIAGNÓSTICA - 108

Ailton Dantas de Lima

Gilvando Alves de Oliveira

Nathalia Amanda de Oliveira Cavalcanti

CAPÍTULO 7

O MODERNISMO DE HELEN INGERSOLL - 120

Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva

CAPÍTULO 8

A LEITURA LITERÁRIA: CAMINHOS POSSÍVEIS NA PROGRAMAÇÃO DO ENSINO DE ELE - 144

Raquel de Araújo Serrão

CAPÍTULO 9

O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA: PROPOSTAS COM A LITERATURA GÓTICA EM AULAS NO ENSINO MÉDIO - 163

Alyne Gabriela Bernardino Xavier

Carla Aguiar Falcão

Girlene Moreira da Silva

CAPÍTULO 10

USO DE PODCAST EM SALA DE AULA: PROPOSTA DE ATIVIDADE INTERCULTURAL EM AULAS DE CONVERSÇÃO DE ESPANHOL NO IFRN CAMPUS-NATAL CENTRO HISTÓRICO - 196

Hayanny Dymara Borges de Melo

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

SOBRE OS/AS AUTORES/AS - 220

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos este livro em comemoração aos 20 anos do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ao longo das duas últimas décadas, o NUPEL tem desempenhado um papel fundamental no campo do ensino e das linguagens, contribuindo significativamente para o desenvolvimento acadêmico e científico em nossa instituição.

Em 2004, o grupo de Língua Portuguesa do IFRN/CNAT (CEFET/RN, à época) criou o Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL). Foi um dos primeiros núcleos a serem criados na instituição, do qual a Professora Francisca Elisa de Lima Pereira foi a primeira coordenadora, permanecendo durante 14 anos. No início, todos os professores de Língua Portuguesa eram participantes do núcleo. Com um ano de criação, permaneceram apenas a coordenadora e a professora Ana Lúcia Henrique Sarmiento. No ano de 2006, a professora Francisca Elisa de Lima Pereira foi, em

cooperação técnica, para Manaus/AM, onde trabalhou no CEFET/AM. Mesmo estando em outra instituição, continuaram, as professoras Ana Lúcia e Francisca Elisa, a darem continuidade ao NUPEL. No CEFET/AM, a coordenadora desenvolveu um projeto intitulado “Sequências textuais no gênero anúncio publicitário”, que se concretizou no artigo “Caracterização do anúncio publicitário” de autoria de Peireira, Diniz e Dantas.

Quando a Professora Francisca Elisa retornou ao IFRN em 2008, já havia a licenciatura em Letras Espanhol. Com isso, ela assumiu as disciplinas de Linguística I e, em seguida, Linguística II, resultando em um projeto sobre a oralidade, com a participação de seis orientandos, entre eles Cássia Calado, autora de um dos capítulos deste livro.

Este livro reúne uma coletânea de dez artigos escritos por professores e alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar e participar ativamente das atividades desenvolvidas pelo NUPEL. Embora cada autor tenha uma extensa produção acadêmica fora desse contexto, este livro representa o primeiro conjunto exclusivamente de membros do grupo, marcando o aniversário do NUPEL. Cada capítulo é uma reflexão profunda e prática sobre os avanços, desafios e conquistas que marcaram a trajetória deste núcleo ao longo dos anos.

Os artigos abordam uma variedade de temas pertinentes ao ensino e às linguagens, desde práticas pedagógicas inovadoras até análises críticas sobre o papel da linguagem na formação do sujeito e na construção do conhecimento. São contribuições valiosas que refletem a diversidade de pensamento e a riqueza das experiências vivenciadas pelos colaboradores do NUPEL.

No primeiro capítulo, intitulado “A produção do gênero textual oral: o seminário”, a autora Francisca Elisa propõe uma reflexão sobre a produção da oralidade nas

instituições de ensino superior. Discute-se a necessidade de que a oralidade tenha o mesmo tratamento didático que é dado ao texto escrito, já que os gêneros orais possuem características e especificidades que precisam ser sistematizadas. Essa discussão materializa-se em uma proposta da produção do gênero textual seminário.

No segundo capítulo, intitulado “Relação interpessoal com distância oblíqua: seria esta ideal no ensino de adolescentes?”, a autora Cássia Calado apresenta a distância interpessoal oblíqua, analisando sua construção a partir das distâncias horizontal e vertical propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006), com base em interações em sala de aula. Como resultados, a autora destaca a importância de haver um limite de proximidade na relação estudada, na intenção de que estas personagens não incorram em extremismos de proximidade ou distanciamento a ponto de interferir na aprendizagem do estudante.

No terceiro capítulo, “O ensino médio integrado à prática profissional no IFRN: uma análise do Projeto Político Pedagógico sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa e Literatura”, a autora Marília Maia Saraiva analisa a concepção de literatura, apresentada no Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), para compreender o processo de ensino e aprendizagem de literatura no ensino médio integrado à prática profissional, nessa instituição, e suas implicações atuais.

No quarto capítulo “Afim, o que a Dialetoлогия estuda?”, o professor Sandro Sousa apresenta as principais características desse ramo dos estudos linguísticos, que examina o inter-relacionamento entre língua-espaco, sem deixar de lado a dimensão social. Termos críticos usados na área, tais como os conceitos de dialeto e de falar também são apreciados. O texto cuida ainda dos trabalhos que

levaram a Dialetoologia e seu método, a Geografia Linguística, a se firmarem como campo dos estudos da linguagem.

No quinto capítulo, intitulado “Prática de letramento literário na sociedade midiática”, os autores Erika Bezerra Cruz de Macedo e Vanilton Pereira da Silva afirmam que, na sociedade midiática, caracterizada pelas inovações tecnológicas e pelo advento de novos códigos e saberes, uma discussão antiga continua a permear os círculos da educação: a ideia que muitas dificuldades de aprendizado relacionam-se a pouca ou nenhuma leitura por parte dos alunos. Longe de desmistificar tal ideia, mas buscando ir além do lugar comum, os autores apresentam as rodas de leitura como uma eficiente proposta de formação do sujeito leitor na sociedade midiática.

No sexto capítulo, com o título “Letramento acadêmico dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura do IFRN *Campus* Natal-Central: uma análise diagnóstica”, os autores Ailton Dantas de Lima, Gilvando Alves de Oliveira e Nathalia Amanda de Oliveira Cavalcanti analisam o letramento acadêmico dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura do *Campus* Natal-Central do IFRN, utilizando uma abordagem fundamentada nos estudos discursivos de Bakhtin (2016) e nos estudos de letramento de Kleiman (1995, 2016), concluindo que a utilização dos diversos gêneros acadêmicos textuais depende da efetiva contribuição da base escolar do ensino médio para que possa, assim, proporcionar uma perspectiva no processo do letramento acadêmico, por meio da leitura e da produção textual, tornando o aluno apto para um desenvolvimento satisfatório de seus estudos de graduação.

A autora Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva traz, no sétimo capítulo, intitulado “O modernismo de Helen Ingersoll”, resultados de uma pesquisa que combina investigação de campo e revisão bibliográfica, focalizando a

primeira voz feminina modernista do Rio Grande do Norte, Helen Ingersoll, de Mossoró. O objetivo principal foi analisar a crítica literária presente nas páginas do jornal *A República*, publicadas entre 1947 e 1950, visando reparar um vazio histórico-literário. Os resultados apontaram que a sociedade da época não reconheceu adequadamente a poesia de Ingersoll, que apresentava características da primeira geração modernista, como versos livres e uma linguagem despojada, além de abordar temas eróticos de forma pioneira no estado.

No oitavo capítulo, “A leitura literária: caminhos possíveis na programação do ensino de ELE”, a autora Raquel de Araújo Serrão traz uma reflexão da literatura na sala de aula de Espanhol como língua estrangeira (ELE), sobretudo no ensino médio, trazendo questões acerca da educação literária como um dos eixos norteadores do programa de ensino ELE, baseando-se em autores como Cosson (2018, 2020), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Foucambert (2008) e Vieira (2009).

No nono capítulo, intitulado “O tratamento didático do texto literário em língua espanhola: propostas com a literatura gótica em aulas no ensino médio”, as autoras Alyne Gabriela Bernardino Xavier, Carla Aguiar Falcão e Girlene Moreira da Silva apresentam resultados de um projeto de pesquisa realizado nos anos de 2022 e 2023 com o objetivo de apresentar discussões sobre a importância da leitura literária nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e elaborar propostas didáticas com textos literários góticos para essas aulas no ensino médio de escolas públicas.

E, por fim, no décimo e último capítulo, os autores Hayanny Dymara Borges de Melo e Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva destacam, no artigo “Uso de podcast em sala de aula: proposta de atividade intercultural em aulas de conversação de espanhol no IFRN-Campus Natal Cen-

tro Histórico”, uma atividade didática com o uso do Podcast como ferramenta tecnológica educacional em um projeto de ensino que combina interculturalidade e expressão oral em aulas de espanhol no IFRN, campus Natal Centro Histórico, obtendo resultados positivos na aprendizagem e reflexões sobre culturas hispânicas e brasileira.

Neste contexto, gostaríamos de expressar nossa gratidão a todos os envolvidos no NUPEL ao longo desses 20 anos: aos professores que dedicaram seu tempo e conhecimento, aos alunos que compartilharam suas experiências e perspectivas, e a todas as pessoas que apoiaram e incentivaram as atividades deste Núcleo de Pesquisa.

Esperamos que este livro possa servir como uma fonte de inspiração e conhecimento para aqueles que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver pesquisas inovadoras. Boa leitura!

As autoras

CAPÍTULO 1

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO
TEXTUAL ORAL: O SEMINÁRIO**

Francisca Elisa de Lima Pereira

1 Introdução

O ensino superior exige do aluno a produção de gêneros orais acadêmicos, como seminários e exposições orais em eventos, entre outros gêneros dessa modalidade. Na maioria das vezes, entretanto, na sala de aula desse nível de ensino, os gêneros orais são utilizados, predominantemente, como suporte para aprendizagem/avaliação de conteúdos, não como gênero a ser estudado em suas características e especificidades (Bastos; Gomes, 2012). Não há o ensino da produção do texto oral assim como há do escrito. Isso ocorre, provavelmente, porque alguns docentes partem do princípio de que os alunos não precisam aprender a produzir os gêneros orais, uma vez que essa aprendizagem, para esses docentes, ocorre naturalmente, da mesma forma que se aprende a falar. Produzir um gênero textual acadêmico oral, contudo, vai muito além de “aprender a falar”, pois significa usar a língua falada em várias situações comunicativas, além de saber escolher a varian-

te linguística adequada para cada situação, e, nas situações formais, há a necessidade de planejamento da fala (Bastos; Gomes, 2012).

Ao levar em consideração que o ensino superior é, provavelmente, a última chance formal que o aluno terá de se apropriar de alguns conhecimentos a respeito de leitura e produção de textos orais, evidencia-se como é importante que esse conteúdo seja retomado, de forma sistemática, nesse nível de ensino, principalmente porque o papel do professor de graduação deve ser de preparar o estudante para as produções orais, já que esse nível de ensino, dentro e fora da academia, exige muito mais a produção desses gêneros do que os anteriores.

Sendo essa a inquietação que nos moveu a investigar, durante o estágio de pós-doutorado, o ensino superior como locus privilegiado para a promoção das mudanças que se espera alcançar no ensino de Língua Portuguesa, e tendo como campo de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O presente capítulo resultou de um projeto cujo objetivo era avaliar o trabalho desenvolvido com o texto oral no ensino superior, tendo em vista que consideramos o estudo sistemático dessa modalidade como instrumento importante para a formação dos professores nos institutos federais.

Na medida em que é notório como esse conhecimento serve de base para toda a rotina em sala de aula, também se faz mister compreender como é realizado o estudo do texto oral e que teorias subsidiam os professores que realizam esse trabalho. No nosso caso, a teoria de base é a Análise da Conversação (AC). Além dos conceitos apresentados por essa teoria, trabalhamos com a sequência didática sugerida por Schnewwly e Dolz (2004), cujo aporte teórico muito contribuiu para as conclusões desse trabalho, que foram

apresentadas em um evento promovido pela UFPE¹. E, a partir delas, desenvolvemos uma metodologia para a produção do gênero seminário. É essa experiência que será explicitada neste capítulo.

2 A produção do texto oral

2.1 Aspectos conceituais básicos

Muitos dos nossos docentes com formação em Letras não tiveram acesso, durante seus estudos acadêmicos básicos, a uma discussão teórica sobre os gêneros orais. Outros, apesar de terem tido acesso a essa discussão, talvez por não haverem se aprofundado nesses estudos, não desfizeram a crença de que apenas o texto escrito deva ser ensinado de forma sistemática. Pautam-se no fato de que, da mesma forma que aprendemos a falar, aprenderemos a produzir os textos orais, sem a necessidade da sistematização de um estudo sobre a modalidade oral. Porém, até mesmo a conversação, gênero mais utilizado pelo ser humano, pode ser aperfeiçoada a partir de conhecimentos teóricos sobre a produção da modalidade oral. Quantas conversas poderiam ser mais produtivas se os interlocutores não dominassem o turno durante todo o tempo; quantos temas só interessam ao enunciador, e ele, muitas vezes, trata de detalhes daquele tema, deixando o interlocutor, por vezes, até constrangido por não ter interesse em tal assunto; quantos sinais são emitidos pelo interlocutor para demonstrar que não está envolvido na conversa, mas o outro não percebe isso e insiste em manter-se falando, tornando a interlocução desinteressante e cansativa. Além disso, muitos

1 Neste evento houve a apresentação oral do trabalho “A sistematização do texto oral no ensino superior: uma experiência com a licenciatura”, de autoria de Francisca Elisa de Lima Pereira e Maria Lúcia de Figueiredo Barbosa, realizado na cidade de Recife em 2013.

gêneros orais possuem uma construção complexa e, por isso, necessitam de um estudo mais aprofundado – como é o caso do seminário –, e a escola precisa assumir o papel de ensinar os alunos a produzirem esses gêneros.

Garfinkel (1967) revela que o fato de os participantes compreenderem suas experiências linguísticas contribui de forma efetiva para suas relações sociais. Ou seja, se em uma determinada situação comunicativa, o falante se utilizou de uma sequência linguística e não teve sucesso, provavelmente, se essa situação se repetir, o falante tentará usar outra sequência para atingir seu objetivo e não se frustrar. Essa e outras questões são discutidas pela Análise da Conversação (AC), que se filia aos estudos funcionais da linguagem e preocupa-se com a interpretação dos eventos (Pereira; Gonçalves, 2012).

Os estudos conversacionais envolvem situações em que há falantes que dominam o turno e outros que permitem ser monitorados por aqueles. Paralelo a isso, existem conversações que se desenvolvem satisfatoriamente com a participação efetiva dos interlocutores. No primeiro caso, temos a conversação assimétrica e, no segundo, a conversação simétrica (Pereira, 2002). Essas noções, contudo, não são herméticas em si mesmas, pois esse diálogo entre interlocutores pode ser pautado pela simetria e assimetria, dependendo de vários fatores, como domínio do assunto e de estratégias discursivas, dentre outros. O que salientamos é, pois, que, embora um discurso seja, a priori, institucionalmente simétrico ou assimétrico, a categoria tem caráter relativo, uma vez que o processo interativo permite alterações durante o seu desenvolvimento.

No caso do seminário, se pensarmos nesse gênero levando-se em consideração apenas o momento da apresentação oral em sala de aula, diremos que ele é, a priori, assimétrico, tendo em vista que, neste momento, o turno

estará totalmente sob o domínio do apresentador, que tem maior conhecimento sobre o conteúdo a ser apresentado. Na experiência que desenvolvemos com esse gênero, entretanto, estabelecemos que a produção de um seminário seria constituída por uma etapa anterior e duas posteriores à apresentação, nas quais poderia ocorrer a simetria ou a assimetria.

A primeira etapa, anterior à apresentação em sala de aula, seria a orientação do professor ao aluno. Nesta, poderá ocorrer a simetria entre docente e discentes, se o grupo houver estudado o suficiente e tiver um bom domínio do assunto, utilizando a orientação apenas para esclarecer algumas dúvidas sobre o tema. Assim, ambos participarão ativamente da elaboração do discurso; ou assimetria, se o aluno não se apropriou do assunto, e o docente precisar interferir substancialmente no texto que o discente desenvolveu.

Na etapa posterior a apresentação, tem como primeiro momento aquele em que o grupo de apresentadores fica à disposição da plateia para os questionamentos a respeito de sua apresentação. Nesse caso, teremos, geralmente, a simetria, já que essa parte é, na maioria das vezes, pautada em pares adjacentes pergunta/resposta (podendo ter réplica e tréplica), em que a plateia faz perguntas aos apresentadores, e estes são os responsáveis por fazer os esclarecimentos à plateia. O segundo momento dessa etapa é o da participação docente, que poderá ser um misto de complementação a respeito de lacunas (conteudísticas, linguísticas, extralinguísticas, paralinguísticas etc.) deixadas nas apresentações e uma avaliação geral destas. Neste momento, geralmente, predomina a assimetria, uma vez que apenas o professor fala. O terceiro momento seria o de avaliação entre professor e apresentadores (em particular), que levará em consideração as especificidades de

cada apresentador ou grupo, momento este que tanto poderá ser simétrico como assimétrico, dependendo de como ocorrer o diálogo entre o professor e os alunos.

Constata-se, portanto, que o gênero seminário é predominantemente assimétrico, uma vez que, além de haver o predomínio da assimetria na maioria das etapas, no principal momento do seminário, a apresentação em público, predomina esse tipo de relação.

Além da relação de simetria e assimetria, há outros conceitos da AC que ajudam muito a desenvolver um trabalho adequado com o texto oral, sendo através desses conhecimentos que o professor se apropriará das características e especificidades da língua falada, a qual, apesar de seguir o mesmo sistema linguístico da escrita, apresenta vários elementos pragmáticos (hesitações, pausas, repetições, truncamentos, dentre outros), diferenciando-se da escrita nesses aspectos (Fávero, 1999).

É importante ressaltar que esses elementos fazem parte do processo de construção e organização do texto falado, pois promovem, muitas vezes, a sua coerência e servem como marcas discursivas que facilitam a sua intercompreensão por parte dos interlocutores, uma vez que fazem parte do processo de formulação da produção oral (Pereira, 2002). Caso o docente não tenha esse conhecimento, poderá fazer uma orientação inadequada do texto apresentado.

Entre as especificidades da modalidade oral estão as atividades de formulação do texto falado, que são procedimentos a que os interlocutores recorrem no sentido de resolver problemas de compreensão com os quais se deparam no desenvolvimento da construção enunciativa (Hilgert, 1993). As ações de acentuar, completar, corrigir, exemplificar, explicar, parafrasear, precisar, repetir e resumir constituem as chamadas atividades de formulação.

Para Fávero (1999), as atividades de formulação do texto oral são as de formulação *strictu sensu*, quando não ocorrem problemas de processamento e linearização; e de formulação *lato sensu*, quando ocorrem problemas de formulação. As situações desencadeadoras de problemas costumam ser decorrentes da hesitação, das paráfrases, das repetições e das correções.

Para Marcuschi (1995), a hesitação demonstra que há um problema cognitivo/verbal presente na estrutura sintagmática e evidencia que a fala é uma atividade construída passo a passo. O processo de formulação da fala se autoexplicita. A paráfrase é uma atividade de reformulação através da qual o texto de origem é restaurado em sua totalidade ou em parte, gerando um texto derivado que mantém uma relação semântica com o de origem. Sua principal função é garantir a intercompreensão do texto, contribuindo ainda para a sua coesão. A repetição é a atividade de formulação mais frequente na oralidade e pode assumir várias funções como, por exemplo, a de manutenção da coerência textual e organização tópica (Marcuschi, 1986). Já para Fávero (1999), a correção é um processo interativo e colaborativo que tem como objetivo a intercompreensão.

Koch e Silva (1996) sugerem os seguintes processos de formulação do texto falado:

- 1) Formulação fluente, que subclassifica: sem descontinuidade ou ralentamento no nível linear, com “ralentamento” devido a descontinuidades tópicas (inserções no tema) e apenas com ralentamentos no fluxo informacional (reformulações teóricas: repetições, paráfrases);
- 2) Formulação disfluente, que subclassifica em: com problemas de processamento/verbalização “on

line” (hesitações) e com problemas textualmente manifestados – reformulação “saneadora”: correções, repetições e paráfrases.

A formulação fluente sem descontinuidade ou ralentamento no nível linear ocorre raramente, já que a linguagem oral é marcada por inserções, hesitações, correções, entre outras categorias. A formulação fluente com “ralentamento” devido a descontinuidades tópicas (inserções no tema) ocorre quando os tópicos em andamento são suspensos temporariamente, com as funções de fazer alusão a um conhecimento prévio, fornecer explicações acessórias, referir-se a uma ação extralinguística em curso, introduzir comentários jocosos, formular questões retóricas e introduzir um comentário metaformativo.

A formulação fluente com ralentamento no fluxo informacional com repetições ou paráfrases funciona como recurso argumentativo, facilitando a compreensão.

A formulação disfluente com problemas de processamento expressa-se através de hesitações (falsos começos, pausas preenchidas, alongamento e repetição de sílabas iniciais de pequeno porte). A formulação disfluente com problemas textualmente manifestados também apresenta repetições e paráfrases, tendo, nesse caso, função “saneadora”, com o objetivo de resolver problemas manifestados. Temos ainda a correção com função saneadora, além da paráfrase e da repetição.

O conhecimento dessas atividades de formulação por parte do professor lhe dará suporte para que ele compreenda, por exemplo, que correções, repetições, alongamentos de vogais são procedimentos normais em uma apresentação oral, e não que ele veja essas atividades como algo inadequado na produção oral do aluno e o puna por isso em uma avaliação. E se esse conhecimento for parti-

lhado com os alunos, eles se sentirão mais seguros para produzir seu texto oral, uma vez que não precisarão “fiscalizar” a própria fala a própria fala com medo de se utilizarem desses, o que será muito importante para sua fluência no momento da apresentação do seminário.

Outro ponto interessante é o docente ter ciência de que existem textos orais (assim como escritos) que, antes de sua formulação, precisam ser planejados e outros não, dependendo da situação comunicativa em que ele estará inserido. Ochs (1979) apresenta uma escala de planejamento textual, com quatro possibilidades: o falado não-planejado, quando não há reflexões prévias nem preparo organizacional anterior à sua expressão, ex.: uma conversa entre amigos; o falado planejado, quando existem reflexão e preparo prévios, ex.: um seminário; o escrito-não planejado, quando é formulado sem preocupação com a formalidade, ex.: bilhete; e o escrito-planejado, quando é projetado antes de sua expressão, ex.: um ensaio.

A construção de um texto falado ou escrito não é um processo único. O que nos faz pensar na escrita como um processo homogêneo e organizado é o fato de só nos depararmos com o produto final de sua formulação. Não temos acesso aos rascunhos e tampouco às linhas que foram apagadas no texto no momento da produção, porque não corresponderam às expectativas do produtor.

Já no caso do texto falado, os “rascunhos” e as “linhas” que seriam apagadas são negociados com o interlocutor, que participa de todo o processo de elaboração do texto (Pereira, 2002). Exatamente por isso, o falante não pode esconder os problemas que enfrenta para a sua formulação (paráfrases, repetições, correções, dentre outros). Os processos de formulação nas duas modalidades são similares, diferenciando-se apenas porque, no escrito, tal processo é implícito; no falado, é explícito.

É importante que o professor tenha conhecimento sobre a formulação do texto falado, para que não ocorra de exigir do seu aluno um comportamento linguístico pautado na formulação do texto escrito, é sempre implícita, ou seja, como já dissemos, ao ler um texto do aluno, temos acesso apenas ao produto, enquanto, no texto falado, processo e produto chegam juntos ao interlocutor. Sem esse conhecimento, o docente poderá avaliar os problemas de formulação como inadequações, levando em consideração a produção escrita e não a falada.

Muitos recursos de formulação que, à primeira vista, parecem “desorganizar” o texto falado fazem exatamente o inverso. As repetições e as paráfrases, por exemplo, funcionam como organizadores e como recursos argumentativos do discurso falado. Muitas vezes, ao repetirmos algo enunciado anteriormente (literalmente ou por meio de uma paráfrase), poderemos estar fazendo a retomada com o objetivo de ratificar o que foi dito. As hesitações e as pausas são outros recursos muito importantes para a organização discursiva, uma vez que podem funcionar tanto para que o falante elabore melhor o que pretende dizer como para que o ouvinte se aproprie do turno e dê continuidade ou não ao tópico, nos casos em que o gênero oral requeira a participação de interlocutores.

Esses recursos podem servir para que a compreensão do discurso seja facilitada bem como para que os interlocutores interajam de maneira mais efetiva. É importante, portanto, que o docente esteja atento para observar o uso desses recursos, no sentido de avaliar se eles estão sendo usados como organizadores textuais, e não como marcas linguísticas indicativas de que o falante está inseguro quanto ao conteúdo apresentado, de modo a não avaliar a apresentação de forma inadequada.

Outro ponto importante a ser destacado ao se trabalhar com a oralidade é que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), tanto o ensino do texto oral quanto o do texto escrito devem cumprir algumas exigências, entre as quais destacamos as seguintes: o ensino dessas duas modalidades deve ser semelhante e diferenciado; o foco desse ensino deverá ser na dimensão textual; e o aluno deverá ter acesso a inúmeros textos das duas modalidades.

A partir dessas exigências, consideramos importante salientar que não se deve trabalhar o texto oral apenas a partir de textos transcritos. É necessário que haja a audição do texto para que se possa perceber melhor as estratégias discursivas orais imbricadas na produção de um texto oral. A forma de produção é diferenciada entre as duas modalidades e o aluno deverá se apropriar desse conhecimento para que entre verdadeiramente no universo da oralidade.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 81) afirmam, ainda, que o professor precisa “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” para que os alunos possam se apropriar das noções técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de sua capacidade de expressão oral, nas mais variadas situações de comunicação.

Os autores sugerem o uso de uma sequência didática, que tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 83). Essa proposta tem como objetivos gerais que os alunos estejam preparados para dominar sua língua nas mais variadas situações de comunicação; que sejam capazes de desenvolver um comportamento de linguagem que favoreça os “procedimentos de avaliação formativa e autorregulação; e que os alunos sejam capazes de

demonstrar domínio de gêneros os mais complexos, tanto escritos quanto orais.

A língua falada possui muitas especificidades e, por isso, requer um aparato teórico-prático preciso e organizado. Neste trabalho, apresentaremos apenas alguns desses aparatos. O docente, porém, que quiser realmente desenvolver um bom trabalho com a oralidade poderá ampliar seus conhecimentos com leituras tanto sobre conceitos da AC como sobre a teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 1986, 2002), além de trabalhos que tratam sobre a produção do texto oral na escola (Bastos; Gomes, 2012). Essas leituras serão um bom começo para que o professor vá construindo uma base teórica capaz de auxiliar no desenvolvimento da oralidade no ambiente acadêmico.

2.2 Produção e avaliação do texto oral

Conforme dissemos no início deste capítulo, a partir de uma apresentação oral em um evento da UFPE, resultado do nosso estágio de pós-doutorado, nasceu o desejo de desenvolver um trabalho com a produção do texto oral. A partir dos conceitos da AC e de uma sugestão do grupo de Língua Portuguesa do IFRN de um conjunto inicial de critérios de avaliação (conteúdo, aspectos linguísticos e uso de material didático para o Ensino Médio), decidimos colocar em prática o ensino da produção do seminário na sala de aula do ensino superior dessa mesma instituição. No conjunto de aspectos citados anteriormente, não havia nenhum que avaliasse aspectos específicos da oralidade. Também não havia etapas de preparação para a apresentação do seminário. A partir disso, fomos desenvolvendo uma metodologia que levasse em consideração aspectos ligados diretamente à oralidade e etapas que antecedessem a apresentação do seminário, a apresentação propriamen-

te dita e, por último, uma etapa após a apresentação. É o que exporemos a seguir.

Antes de enveredar pelo ensino da oralidade, o professor deve apresentar aos discentes as semelhanças e diferenças entre a modalidade falada e a modalidade escrita, para que o aluno possa construir sua apresentação pautada nas características adequadas à modalidade que utilizará. Além disso, é extremamente importante que o professor faça uma sondagem para identificar o nível de conhecimento do discente sobre o gênero seminário e, dependendo desse nível, o gênero deve ser trabalhado em sala de aula antes de sua apresentação. Conhecer as especificidades do gênero textual a ser apresentado dará ao aluno segurança para que possa desenvolver melhor o seu trabalho.

Ao se propor a apresentação de um seminário, por exemplo, o ideal é que, a partir de um vídeo desse gênero, seja feita uma análise, juntamente com os alunos, de um seminário apresentado em vídeo, levando-se em consideração critérios como organização do trabalho, domínio de conteúdo, uso de recursos didáticos, uso do tempo por cada participante, aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, originalidade e criatividade, entre outros critérios que o docente considerar importante para a análise.

Esse procedimento ajudará o aluno a se preparar melhor para a sua apresentação. Quando o professor traz um texto transcrito, transmite-se o conteúdo, porém, por mais fiel que seja a transcrição, perdem-se detalhes importantes da produção oral que, algumas vezes, não são transcritos por questões subjetivas ou interpretativas, sem falar nas questões cinésicas e de entonação que, muitas vezes, a transcrição não consegue transmitir.

Depois de ter acesso ao gênero oral a ser aplicado em sala de aula e de conhecer suas características e especificidades é que deverá vir a produção do aluno, a qual deverá ser feita levando-se em consideração que os processos de coesão textual e coerência textual não ocorrem no texto oral da mesma forma da escrita. No texto oral, segundo Pereira e Gonçalves (2012), esses processos se organizam por meio de quatro categorias: o turno conversacional, o tópico conversacional, os marcadores conversacionais e os pares adjacentes.

Neste capítulo, não poderemos nos deter nos processos de coesão e coerência, tampouco nas categorias que as constituem por não ser este o nosso foco. Gostaríamos apenas de salientar que muitos docentes, por não terem conhecimento que o processo de coesão textual e coerência textual no texto oral ocorre de forma diferenciada do escrito, acabam aplicando esses processos no texto oral da mesma forma que o fazem no escrito e isso confunde o aluno, interferindo de forma inadequada no trabalho com essa modalidade.

O processo de avaliação do texto oral é outro ponto importante ao qual o professor deve dar bastante atenção. Como a avaliação do texto escrito, a do oral deve ser processual, ou seja, todas as etapas devem ser avaliadas e o professor deve ter sensibilidade para distribuir a nota total levando em consideração cada etapa e a complexidade de cada uma delas. Dentre essas etapas, há a da orientação, que pode ser subdividida em várias subetapas, incluindo-se aí a produção do material a ser apresentado. É muito importante o professor orientar a produção do material que o aluno vai utilizar na apresentação. Isso poderá deixar o discente mais seguro e ajudá-lo a focar na apresentação oral em si, uma vez que o material já terá sido visto e orientado pelo professor.

Se possível, as apresentações devem ser gravadas para que o professor possa revê-las, fazendo, assim, uma avaliação mais criteriosa, pois, no momento da apresentação, é complexo estar atento a todos os critérios. Caso isso não seja possível, o professor deverá fazer anotações o mais precisas possível, no sentido de que sua avaliação seja mais justa. Independentemente de gravar ou anotar, o docente deverá solicitar aos alunos que enviem o material utilizado como suporte: slides, material impresso, entre outros, para que ele possa, em um momento posterior às apresentações, rever todo o material com calma e efetivar a avaliação.

Nossa experiência em sala de aula com o gênero seminário nos levou a adotar alguns procedimentos que consideramos importantes para o trabalho com esse gênero:

- 1) O seminário deve ser utilizado para o aprofundamento de um conteúdo já discutido em sala de aula, não para a exposição de um conteúdo novo.
- 2) É importante que o professor faça uma sondagem sobre o gênero com a turma: estrutura, características e especificidades e, caso perceba que os alunos não têm esses conhecimentos sobre esse gênero, deve fazer uma exposição sobre isso.
- 3) Deve ser disponibilizada ao aluno uma bibliografia na qual ele se pautará para preparar sua apresentação. Isso lhe dará um norte no que se refere à linha teórica que deverá assumir em seu trabalho.
- 4) O número de apresentações não deve ser grande para não causar cansaço na plateia, o que poderá gerar desinteresse em assisti-las.
- 5) Antes do seminário, deve haver a orientação, preferencialmente dividida em três etapas: a) apresentação dos textos ao professor, selecionados a partir da bibliografia disponibilizada por este,

que avaliará se a seleção feita pelo grupo será suficiente para a apresentação do tema proposto; b) proposta de um roteiro de apresentação, que o docente avaliará considerando se o roteiro atende aos pontos principais da apresentação; c) apresentação dos slides, os quais o docente revisará, considerando a norma culta escrita bem como a interrelação das partes formais do trabalho, sua legibilidade, entre outros aspectos.

- 6) Ao término do seminário, o professor deverá fazer uma avaliação geral das apresentações, apontando os pontos positivos e negativos sem especificidades que possam identificar os grupos.
- 7) Ao término do seminário, o professor deverá rever a apresentação gravada ou suas anotações, materiais de suporte de cada grupo e fazer a sua avaliação, aferindo uma nota ao trabalho dos grupos.
- 8) Após finalizar as avaliações dos grupos, deve ser marcado um encontro para que o professor entregue a ficha avaliativa preenchida com as notas de cada critério e a nota final. Nesse momento, o professor deverá explicitar os pontos fortes e frágeis da apresentação do grupo. Isso será importante para que o aluno perceba em que pontos se saiu bem ou mal em relação à produção do texto oral. Isso contribuirá para a sua próxima produção oral.
- 9) Os critérios avaliativos devem abranger tanto aspectos conteudísticos como relacionados à produção do gênero textual oral e a nota deverá ser dividida levando-se em consideração as três etapas de orientação (cumprimento ou não das tarefas designadas) e a apresentação oral do se-

minário. E, por fim, será dada uma nota individual e uma ao grupo que, somadas, darão a nota final de cada aluno.

- 10) Os critérios avaliativos devem ser estabelecidos antes da produção e todos os produtores deverão conhecê-los e entendê-los para que possam ter a oportunidade de se aperfeiçoarem naqueles que têm mais dificuldade.

É importante salientar que a ideia inicial desses critérios surgiu, de maneira informal, no grupo de Língua Portuguesa do IFRN. Nosso trabalho foi aprofundar nossos estudos sobre o texto oral e aperfeiçoar esses critérios. A seguir, uma sugestão de uma ficha avaliativa para o seminário (ver quadros 1 e 2).

Gênero: Seminário

Quadro 1 – Critérios avaliativos individuais

Integrantes / Critérios	A1	A2	A3	A4	Nota
1. Conteúdo: domínio do conteúdo, profundidade, coerência nas exemplificações, segurança e clareza em relação à exposição.					
2. Elementos paralinguísticos: diction, ritmo, entonação, volume da voz.					
3. Elementos cinésicos: postura, espontaneidade, autocontrole.					
4. Aspectos linguísticos: uso de repetições, paráfrases, correções, digressões. Uso da variante linguística adequada.					
5. Orientação: comparecimento às orientações					

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 - Critérios avaliativos referentes ao grupo

Critérios	Nota
1. Organização do trabalho: Apresentação das partes formais do trabalho (introdução, desenvolvimento e conclusão).	
2. Conteúdo: apresentou o conteúdo em sua completude, expandiu o conteúdo.	
3. Recursos didáticos: distribuição do assunto, organização, legibilidade, clareza, adequação e qualidade dos recursos.	
4. Observância e distribuição do tempo: cumprimento do tempo pelo grupo e distribuição igualitária do tempo entre os integrantes do grupo.	
5. Aspectos linguísticos: coesão e coerência do texto e entre as apresentações dos integrantes do mesmo grupo.	
6. Aspectos extralinguísticos: grau de interação entre os participantes e entre o grupo e a plateia.	
7. Criatividade: Apresentação criativa.	
8. Orientação: cumprimento das tarefas designadas.	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3 Considerações finais

Um graduado precisa ser um bom produtor de gêneros textuais das duas modalidades, oral e escrita. E isso só poderá ocorrer se o planejamento de ensino docente for elaborado com a intenção de promover o estudo com as duas modalidades. Para isso, o docente de Língua Portuguesa do ensino superior, ao elaborar seu plano de ensino, deverá incluir o estudo sistematizado de gêneros orais da mesma forma que inclui o estudo sistematizado do texto escrito. Já existem muitos materiais sobre os gêneros textuais orais, seminário, palestra, debate, apresentação oral em evento científico, entre outros, para subsidiar esse trabalho.

O mais importante é que não se aligeire a produção de textos orais, levando adiante um procedimento antigo: pas-

sar um conteúdo, dividir os grupos e esperar o dia da apresentação para, simplesmente, conferir se o conteúdo será apresentado em sua completude. É necessário levar em consideração o processo de produção bem como o trabalho com características específicas da oralidade, e, ainda, preparar o aluno de maneira adequada para a sua apresentação.

Assim, os gêneros textuais orais devem receber um tratamento didático tanto quanto o escrito. O estudo dos gêneros orais possui suas próprias características e especificidades e deve ser ensinado levando-se em conta que o trabalho com a oralidade, em língua materna ou estrangeira, não deve usar o texto oral apenas como pretexto para ministrar um determinado conteúdo.

Por fim, a sistematização do texto oral é uma necessidade para que as instituições de ensino passem a valorizar o estudo dessa modalidade textual e para que tenhamos, cada vez mais, bons produtores de textos orais e escritos.

Referências

BASTOS, Danielle da Mota; GOMES, Jaciara Josefa. E a língua falada se ensina? A lenda como objeto para o ensino da oralidade. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FÁVERO, Leonor L. *Coesão e coerência textuais*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.

HILGERT, J. G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. *In*: CASTILHO, Ataliba T. de (org.). *Gramática do português falado*:

as abordagens. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. v. 3, p. 99-115.

KOCH, Ingedore V.; SILVA, Maria Cecília Pérez Souza e. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. *In*: CASTILHO, Ataliba T. de; BASÍLIO, Margarida (org.). *Gramática do português falado*: estudos descritivos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. v. 4.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A hesitação*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gênero textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 17-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 82).

OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. *In*: GIVÓN, Talmy. (ed.). *Syntax and semantics: discourse and syntax*. New York: *Academic Press*, 1979. v. 12, cap. 3, p. 51-80.

PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. *O discurso oral do professor em seus aspectos constitutivos e organizacionais*. 2002. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

PEREIRA, Francisca Elisa de Lima; GONÇALVES, Fabíola Barreto. *Licenciatura em Espanhol*: Linguística II. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/781>. Acesso em: 24 out. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CAPÍTULO 2
**RELAÇÃO INTERPESSOAL COM
DISTÂNCIA OBLÍQUA: SERIA
ESTA IDEAL NO ENSINO DE
ADOLESCENTES?**

Cássia de Paula Campos Calado

1 Introdução

Por algum tempo, os estudos da oralidade tinham como foco, especialmente, o produto final do texto falado, sem considerar que essa modalidade textual possui muitos elementos pragmáticos, como pausas, repetições, ênfases, truncamentos, hesitações, alongamentos de consoantes e vogais, entre outros, os quais fazem com que a fala aparente ser desorganizada e sem regras. Entretanto, com o passar dos anos, o destaque dos estudos linguísticos passou a ser o processo de produção e formação do texto falado, levando em consideração que processo e produto, no caso do texto oral, se confundem, e que esse processo é essencial na interação.

Todas as práticas comunicativas são condutas ordenadas, que se desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a regras de procedimento, sendo seu desenvolvimento negociável entre os interlocutores, que participam de todo o processo de elaboração. Assim, todo texto falado

é produzido coletivamente num contexto determinado e constituído por uma sequência de eventos, tornando possível, ao fim, que seja concebida uma interação entre seus participantes. Os aspectos derivados do nível relacional nas conversações são variados, contudo, neste texto, focaremos no tipo de distância relacional oblíqua¹ que se instaura entre os participantes durante uma interação.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma análise linguística sobre as relações interpessoais estabelecidas entre professor e alunos, no ambiente de sala de aula, utilizando como base teórica a Análise da Conversação (AC), por ser esta uma corrente linguística que trabalha com muitos conceitos importantes, os quais podem nortear o ensino de língua tornando-o mais natural e efetivo.

Focaremos na relação professor/aluno, pelo fato de considerarmos que ela tem papel fundamental para essa aprendizagem, visto que cabe ao professor assumir um compromisso real neste ato educativo, transformando a sala de aula em um ambiente cada vez mais atraente, significativo e valoroso, o que contribuirá, também, para a formação integral dos participantes da aula, sejam alunos ou até o próprio professor.

Levando em consideração que o ensino de língua estrangeira tem na oralidade um dos seus principais objetivos e que a postura do professor é fundamental no desenvolvimento da fluência do estudante, investigaremos como um professor que ministra Língua Espanhola para o ensino médio, em uma escola pública de Natal/RN, utiliza sua posição de distância interpessoal em sala de aula e como isso interfere no andamento da aula.

Para construção dessa análise, recorreremos a uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que

1 A distância oblíqua foi sugerida por nós após a realização da análise do *corpus*.

esse tipo de pesquisa permite diferentes possibilidades interpretativas para a relação entre teoria e dados. Para isso, gravamos uma aula de conversação, escolhida aleatoriamente e a transcrevemos de acordo com as normas adotadas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta, Projeto NURC².

Acreditamos que muitos docentes de língua estrangeira, por não utilizarem (ou não conhecerem) a Análise da Conversação, tendem a se posicionar de uma determinada forma durante a interação que desenvolvem com o aluno e a falar de modo contrário às suas atitudes, exigindo do aluno, muitas vezes, uma produção oral pautada nas especificidades do texto escrito, quando, na verdade, nem ele mesmo o faz, causando, por vezes, inibição na fluência do aprendiz.

Assim, cremos que, de posse desse estudo, os docentes possam rever e avaliar sua prática em sala de aula, levando em consideração a maneira que utilizarão seus discursos, para que a prática oral exigida por ele para seus alunos possa ser modificada no sentido de obter um melhor rendimento na aprendizagem destes.

2 Relação interpessoal: a teoria das distâncias

A competência comunicativa de um indivíduo combina tanto os saberes linguísticos como os socioculturais, fazendo com que os falantes de uma língua relacionem sua

2 O Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC) foi criado no Brasil em 1969, com indicação de coordenadores para as cinco cidades em que o projeto se desenvolveria: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. O Projeto NURC tinha inicialmente o objetivo de documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado nessas cinco capitais brasileiras, porém, a partir de 1985, considerando as novas tendências de análise linguística, procuraram abraçar outras teorias, tais como: Análise da Conversação, Análise da Narrativa, Análise Sócio pragmática do Discurso entre outras.

competência linguística em distintos contextos e situações de comunicação com finalidades determinadas, o que torna possível não somente uma troca de informações e expressão de ideias, mas também a construção conjunta de um texto.

Na análise de uma interação, devemos considerar quem são os participantes, quais são suas intenções na conversação e como organizam suas sequências ou turnos de fala, ou seja, como se fazem entender e como cooperam no processo de construção da conversação. Nesse caso, o contexto interacional possui outros elementos além das palavras, como o olhar, os gestos, a postura, as atitudes corporais etc.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a dimensão da distância relacional³, em uma conversação, remete ao fato de que, na interação, os participantes podem se mostrar mais ou menos próximos ou íntimos, ou, ao contrário, distantes. Assim, a orientação que determina o nível da interação é gradual, direcionada, de um lado, para a distância, relação entre o *motorista de ônibus e o passageiro*, e, de outro, para a familiaridade e para a intimidade, *como na relação entre pai-filho, irmão-irmão, por exemplo*.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), os fatores contextuais mais determinantes nas relações são o fato de os interlocutores se conhecerem um pouco, muito ou não se conhecerem; a natureza do laço socioafetivo entre eles; e o contexto da situação comunicativa em que ocorre a conversação. A condição das relações depende das características “externas”, pois toda interação se desenvolve num contexto e por participantes que possuam algumas características particulares em comum, ou algum tipo de ligação socioafetiva; e características “internas” da situação interacional, como a troca de signos verbais, paraverbais e não verbais.

3 Para mais detalhes sobre as distâncias horizontal e vertical, ler Calado e Pereira (2018).

Em toda conversação, há unidades que confirmam ou contestam o tipo de relação existente entre os interlocutores. Dentre essas unidades, encontramos os marcadores não verbais e paraverbais, que funcionam como fatores interacionais externos. No *corpus*, percebemos que os marcadores não verbais já são determinados, pois eles se referem ao distanciamento entre os interlocutores, aos gestos e à postura dos participantes da aula. Já os marcadores paraverbais são caracterizados por atos como a intensidade e o timbre da voz, que pode ser rápida numa relação familiar e mais retardada em situação formal. Na aula analisada, o professor, devido a sua intimidade construída ao longo do tempo com os alunos, recorre à alteração da voz para expressar descrença sobre alguns assuntos discutidos, bem como para conseguir manter o tópico daquele momento da aula, por exemplo. Ou seja, o mesmo recurso paraverbal é utilizado em diferentes momentos, o que nos permite questionar a volatilidade das distâncias apresentadas em uma mesma interação.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 63), “os comportamentos produzidos na interação são, com certeza, em grande parte, determinados pelos dados externos”, como, por exemplo, gestos, olhares, aperto de mão, abraços, etc.. Entretanto, é importante saber que eles não são totalmente externos, pois a relação é geralmente negociável entre os participantes da interação. Os comportamentos conversacionais externos podem, certamente, refletir algumas relações que existem entre os interlocutores, que eles podem confirmá-las, contestá-las, até mesmo constituí-las ou invertê-las, como, por exemplo, o uso do tratamento “você” por pessoas de todas as idades, ou a produção de uma ordem. Como fatores interacionais internos, podemos encontrar os marcadores verbais da conversação, que podem se manifestar por meio de temas abordados pelos interlocutores, pois não costumamos falar as mesmas coisas com

os próximos e com os desconhecidos. Nessa perspectiva, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 67) esclarece que

Todos esses dados verbais e não verbais são geridos na interação, consciente ou inconscientemente, com infinitas precauções – se queremos, por exemplo, evitar a instauração de uma relação íntima, espontaneamente tendemos a nos afastar levemente, alteamos a voz, reduzimos os contatos visuais, falamos de coisas impessoais, elevamos o nível da língua... em resumo, “tomamos distância”; esses dados funcionam em rede e cada variável pode, numa certa medida, ser compensada por outra: se não podemos agir sobre uma delas (ex.: a distância corporal num elevador lotado), agiremos sobre a outra (atitude e olhares), a fim de restaurar o nível desejado de distância ou de intimidade.

Geralmente, a distância interpessoal evolui no desenvolver de uma interação, e essa evolução se dá em ritmos variados, ainda que siga quase sempre no sentido de uma aproximação progressiva, como por exemplo, a passagem do “senhor (a)” ao “você” é mais comum que o inverso.

As regras que determinam os marcadores de distância ou de intimidade não são automaticamente determinadas pela natureza da situação discursiva, pois a distância entre os participantes da conversação é geralmente negociável entre os interlocutores de um modo explícito, com a mudança da forma de tratamento ou do nível linguístico sintático, ou implícito, através dos gestos e outros recursos paraverbais, por exemplo.

A relação horizontal é simétrica por natureza. Contudo, pode acontecer de o interlocutor manter um comportamento “próximo” no momento em que o ouvinte adota um comportamento “distante”. Isso pode ocorrer no que denominamos distância proposital, na qual um dos interactantes assume uma posição vertical, causada por não desejar

falar sobre o assunto discutido na interação ou por algum outro motivo que o faça perder o interesse em continuar interagindo naquele momento. Como por exemplo, quando um professor recebe uma advertência por reclamação de uma turma e passa a assumir uma distância vertical com tal turma, ao ponto até de revidar com castigos como provas, trabalhos extensos, etc..

Na dimensão vertical da relação interpessoal, os participantes não são sempre iguais na interação, podemos dizer que há relação de “poder”, “hierarquia”, “dominação” ou “relação de lugares”. Isso ocorre quando um dentre eles se encontra numa posição de “dominante”, enquanto o outro está localizado numa posição de “dominado” (Kerbrat-Orecchion, 2006).

Diferente da distância horizontal, a distância vertical é, essencialmente, assimétrica, o que se percebe pelo nível de seus marcadores. Seu funcionamento é similar ao da relação horizontal e trata-se, também, de uma dimensão gradual, dependendo de fatores “externos” e “internos”. Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que em algumas interações “desiguais”, ou verticais, como trocas entre adultos e crianças, professor e aluno, falante nativo e não nativo, a distinção dos participantes é, inicialmente, referente ao contexto, determinado por fatores como a idade, o sexo, o papel interacional, ou sobre as qualidades mais pessoais, como o domínio da língua, a competência, o prestígio, o carisma e, até mesmo, a força física.

Todavia, a autora observa que, na relação vertical, ocorre frequentemente a utilização de estratégias de resistência e de contrapoderes, do lado do dominado institucional, que podem fracassar ou obter êxito. Por outro lado, nem todas as trocas ocorrem em um contexto de desigualdade, o discurso se caracteriza, nesse caso, por uma igualdade de princípio entre os participantes, ainda que as

desigualdades possam se constituir ao longo da troca, provando que o sistema dos lugares não se reduz aos dados contextuais, mas que ele também depende do que fazem os interlocutores e do que se passa ao longo da interação. No *corpus* analisado, talvez para conservar o prestígio de seu papel enquanto professor e manter a ordem em sala de aula, o professor sentiu a necessidade de fazer uso de sua autoridade e usou de fala impositiva para deixar clara sua decisão, ao informar sobre o dia da prova escrita, ouve as costumeiras reclamações de quando se fala em avaliação, entretanto, após muito debater com os alunos o motivo da solicitação de mudança da data da prova, o professor resolve dar por encerrada a discussão e decide por conta própria a data final.

Situando a relação entre professor/aluno nessas características de interação, acreditamos que ela deva ser situada em um ponto de equilíbrio entre os participantes, para que não haja intimidade demais, a ponto de haver desrespeito, ou distância demais a ponto de interferir em uma relação harmônica.

Dessa forma, iniciamos a análise da aula, considerando a existência de apenas dois possíveis níveis de distância recorrentes em uma relação interpessoal, propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006): horizontal e vertical. Entretanto, após um estudo mais detalhado da teoria sugerida pela autora e uma análise mais profunda do *corpus*, acreditamos que a limitação da distância interpessoal em apenas dois níveis não atende à relação professor/aluno no ambiente de sala de aula. Assim, para classificarmos essa interação, sugerimos a presença de mais um nível de distância, que não chega aos extremos, horizontal ou vertical, o qual denominamos como distância oblíqua da relação interpessoal. A distância oblíqua na interação professor/aluno compreende o intervalo entre horizontal e vertical e é

entendida como ideal para esta relação, uma vez que se utiliza de ambos os níveis já caracterizados. Para nós, essencialmente, a distância oblíqua deve se estabelecer em uma relação determinada como vertical, mas que permite momentos de menos formalidade, característica de uma relação horizontal, no caso de sala de aula, com a pretensão de que haja um maior envolvimento entre professor e alunos. Dessa forma, não determinamos o limite dessa relação, visto que o participante em hierarquia superior tem autonomia para decidir até que ponto de intimidade permitirá que o outro participante alcance para começar a mostrar sua autoridade. Observemos o esquema que segue.

Sendo assim, na relação oblíqua, há o empréstimo de algumas características das outras duas distâncias. No *corpus* analisado, percebemos uma mescla da utilização das formas de tratamento como marcadores verbais, característicos da distância oblíqua. Existem diversas expressões apelativas, cuja principal função é fixar certo tipo de relação entre o falante e seu interlocutor, como “caro colega”, “senhor”, “você”, “amigo”, “querido”, que delimitam a familiaridade ou o distanciamento entres os falantes. Como vemos no exemplo 1, em alguns momentos da aula, o professor é chamado de “professor” pelos alunos e, em outros, é chamado diretamente pelo primeiro nome, caracterizando haver a consciência de hierarquia com presença de proximidade.

Ex. 1

A26 - Machado⁴ como faz pra ()

PR - En español... ¿Cómo?

A26 - ()

PR - En español... Dime eso en español...

A26 - Entã::o, tô perguntando qual ()

(Calado, 2013, p. 64).

4 Nome fictício.

No exemplo 2, que expressa uma distância oblíqua, o professor faz uso de perguntas para instigar a produção oral dos alunos. Essa atitude é relevante para o estudo da relação interpessoal entre professor e alunos, porque percebemos que o tema tratado na aula é desenvolvido por ambos, não sendo apenas o professor o responsável por transmitir o conhecimento, mas podendo criá-lo e transformá-lo com os alunos.

Ex. 2

PR - ¿cuáles son:: los valores de ser humano?

A11 - ¿la vida?

PR - ¿la vida?

A13 - la familia

PR - ¿la familia? ¿Qué más?

A1 - la re::... la religión

[

PR - ¿la cultura? la religión:: ¿qué más?

(Calado, 2013, p. 88).

É importante, ainda, observar o desenrolar das variadas “negociações conversacionais”, que se manifestam, como a negociação dos turnos de fala, da organização das trocas, da negociação dos temas, dos signos ou das opiniões – dessa forma, será colocado em alta posição aquele indivíduo que conseguir impor ao seu parceiro suas escolhas temáticas, seus usos lexicais e, inclusive, seu ponto de vista sobre os objetos submetidos à controvérsia, ao longo da conversação.

Com relação à sala de aula, vemos que essa negociação é compreendida a partir da autoridade do professor, que pode ocorrer de forma autoritária ou liberal e, muitas vezes, está vinculada à (in)disciplina em aula. Esses dois vieses da autoridade podem se manifestar por meio do uso da força ou violência, não necessariamente física, mas sim

psicológica, até a autoridade por competência, ou seja, da admiração nutrida pelos estudantes decorrente do prestígio e da capacidade do docente.

Porém, a relação vertical poderá ter como dominante o aluno, independentemente da hierarquia social que existe entre ele e o professor. Quantas histórias ouvimos a respeito de instituições em que o professor “tem medo” do aluno, ou por que este, muitas vezes o ameaça fisicamente, ou porque, em muitas instituições privadas, o domínio está do lado de quem paga ao professor, nesse caso, o aluno. Há, ainda, o caso em que o aluno se utiliza da relação vertical por dominar mais um determinado assunto do que o docente. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o professor, a título de ilustração, traz textos para trabalhar um determinado conteúdo, mas não tem um domínio técnico a respeito do assunto abordado pelo texto. Muitas vezes, há um aluno que tem esse domínio e, por isso, utiliza da distância vertical para explicar determinado assunto. Podemos, portanto, observar o quanto a interação é um processo dinâmico, no qual nada é determinado definitivamente, visto que os discursos se modificam constantemente no desenvolvimento da conversação, e aquele que domina num tempo pode perfeitamente ser dominado em outro, pois existem muitas maneiras de ocupar a alta posição em uma atividade conversacional.

3 A distância interpessoal professor/aluno

Fundamentando-nos na teoria já apresentada anteriormente, realizamos a análise do *corpus* de uma aula de avaliação oral de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). A turma analisada contava com 31 alunos e estava no último ano (4º) do ensino médio integrado ao curso técnico de Guia de Turismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A maioria dos alunos tinha entre 17 e 20 anos de idade, sendo 25 pessoas do sexo feminino e 06 pessoas do sexo masculino. O estudo de E/LE fazia parte da estrutura curricular do curso como disciplina obrigatória.

Fazendo um resumo geral do desenvolvimento da aula, percebemos que os primeiros minutos foram utilizados para organização dos alunos em sala, por isso, predominou a relação horizontal. Logo após, deu-se início a discussão de como e quando seria realizada a atividade avaliativa escrita da turma, conseqüentemente o nível de distância relacional passou a ser vertical, visto que era o professor quem estava no comando do tema. Em seguida, o professor anunciou que aquela aula seria a avaliação oral e iniciou a primeira atividade que tratava do subtópico “ciúmes”. A segunda atividade proposta pelo professor foi de leitura e interpretação textual. Alguns alunos leram o texto em voz alta e, depois, toda a turma debateu sobre a leitura, sendo estimulados também a partir de algumas questões. Após o debate, a atividade envolvia audição e interpretação, assim, o professor transmitiu um vídeo da música *¿cómo pudiste hacerme esto a mí?*⁵, do grupo musical espanhol Alaska, e outros dois vídeos de propagandas sobre diferenças sociais e valores humanos para, assim, estimular uma discussão sobre o tema. Por fim, a atividade foi de produção oral a partir de imagens expostas pelo professor: cada aluno era responsável por dar continuidade à história iniciada pelo colega introduzindo o que aparecesse na imagem da apresentação à narrativa. O tópico geral da avaliação foi os valores humanos, o qual foi gerando subtópicos ao longo da aula.

Todas as atividades planejadas para esta aula permitiram que se estabelecessem momentos de intimidade com

5 Tradução: Como podes fazer isso comigo?

os alunos e momentos em que o professor põe ordem na aula para manter o tópico, porém sua maior parte foi de debates sobre os temas de forma amistosa e com os participantes em iguais posições.

Percebemos que, a cada atividade proposta, o professor passa a assumir uma distância vertical frente aos alunos, contudo, no decorrer da atividade, essa distância é convertida em oblíqua. Como vemos no exemplo 3, a distância é vertical, pois o professor dá início à atividade e solicita que o texto seja lido por algum aluno, mas, em seguida, um dos alunos indica como deve ser feita a leitura, o que nos faz pensar que esse aluno queria se posicionar no mesmo nível que o docente. O professor logo compreende e assume a indicação dos alunos que deverão ler o texto.

Ex. 3

PR - en la página siguiente... tenemos ahí ... ¿ya todos?
 ((pausa)) â::h “el desamor acecha y a veces no sabemos qué hacer... Nos desesperamos y buscamos consejo. En España, en los años 60 era muy escuchado un programa de radio al que los oyentes, fundamentalmente mujeres, escribían pidiendo orientación para sus problemas.” Ahí tenemos una carta que fue escrita por una persona que mando a este programa... ¿vale? ¿quién puede leerla?

A28 - vai Isabel⁶...

A6 - iyo puedo!

PR - no una parte...

[

A26 - un párrafo un párrafo...

PR - cada párrafo... un párrafo vale tu lee el primero segundo tercero cuarto... ((indicando as pessoas))

(Calado, 2013, p. 75).

Apesar de nossa análise ser qualitativa, fizemos, também, uma breve avaliação quantitativa dos tipos de dis-

6 Nome fictício.

tâncias utilizados pelo professor em sala de aula, como nos mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Distância Relacional quantificada no *corpus*

Tipo de Distância Relacional	Recorrências
Horizontal	12 (27%)
Oblíqua	21 (48%)
Vertical	11 (25%)

Fonte: Calado (2013).

No quadro, vemos que a distância oblíqua esteve presente em 48% da aula, seguida pela distância horizontal, 27% e da distância vertical 25% dos momentos da aula. Essas distâncias estavam presentes tanto nos discursos do professor quanto nos dos alunos, contudo a distância vertical se apresentou quase totalmente nos discursos do professor em momentos que deveria determinar alguma atividade ou direcionar o tópico, como vimos nos exemplos. Os momentos de horizontalidade foram marcantes para nos mostrar que a turma possuía forte grau de intimidade, tanto entre eles, quanto com o professor. Acreditamos que esse fato se deu por estarem juntos há quatro anos, e esse estreitamento das relações é perceptível em várias partes do texto analisado e pelo tom amistoso como se tratavam. O professor, também, parece ser íntimo da turma, porque compreende expressões utilizadas por eles e é receptivo aos comentários típicos de jovens dessa idade, além de conhecer as características pessoais de alguns alunos. A relação amistosa estabelecida entre professor e alunos também se explicava pela proximidade etária, tendo o docente 22 anos.

Dessa forma, com a análise do *corpus*, percebemos a predominância da distância oblíqua na aula, em 48%

de seu desenvolvimento. Isso mostra o quanto o professor procurou ter uma relação equilibrada com os alunos, principalmente, porque se tratava de uma avaliação oral e, nesse caso, a relação horizontal poderia impedir que o docente alcançasse seu objetivo, enquanto a vertical, provavelmente inibiria a fluência dos alunos. Independentemente do tipo de atividade desenvolvida pelo professor, consideramos essa distância interacional como ideal para a atividade docente e a relação estabelecida em sala de aula entre professor e alunos, pois permite que haja uma afinidade limitada pelo respeito e consciência de hierarquização socialmente estabelecida.

Por fim, constatamos que, ainda que se apresentem momentos de horizontalidade ou verticalidade na relação entre professor e alunos, que são essenciais para a manutenção dos tópicos discutidos e uma melhor interação entre esses personagens, deve haver uma estabilidade nessa relação. E cabe ao professor buscar essa estabilidade, para que nem haja momentos muito horizontais, e ele acabe perdendo a autoridade com os alunos, nem muito verticais, para que a aula se desenvolva de forma harmoniosa, agradável e espontânea.

4 Considerações finais

Iniciamos esta pesquisa considerando importante o estudo das relações interpessoais que se estabelecem entre professor e alunos em sala de aula. Sabemos que esse gênero geralmente possui uma situação discursiva formal, pois, ainda que apresente momentos de descontração, existem regras comportamentais que devem ser cumpridas, uma vez que há uma hierarquização entre os seus participantes, sendo o professor o responsável pela condução do tema. Assim, podemos dizer que a sala de aula já é um

ambiente no qual se estabelece uma relação com distância oblíqua.

No *corpus* analisado, percebemos que o professor planejou seu discurso, pois o tópico pretendido para a aula foi mantido, mesmo com o aparecimento de diversos subtópicos. Percebemos, também, que, por de se tratar de uma aula para avaliação da oralidade dos alunos, havia momentos de hierarquização da relação professor/aluno, o que já mostra que a distância vertical entre esses participantes do meio acadêmico é uma característica sociocultural no momento de uma avaliação.

A aula em análise foi ministrada com objetivo prévio o qual, além da aquisição de léxico na língua espanhola, era, principalmente, o de avaliar a oralidade dos estudantes, no que se refere à abordagem gramatical e ao trabalho das habilidades necessárias à aprendizagem do idioma. Acreditamos que o grau de preparo do professor foi importante para que o objetivo fosse alcançado com eficiência, pois este se mostrou capacitado e competente para o desenvolvimento da aula, planejando atividades com fins claros para o alcance do objetivo central. Analisamos, também, pela transcrição, que os participantes se portaram dispostos a colaborar com o docente no cumprimento de seu objetivo previamente decidido, participando ativamente da aula. Ter o objetivo prévio estabelecido auxilia na manutenção da distância oblíqua, uma vez que esse fato permite que o professor tenha subsídios para não deixar a relação cair na horizontalidade ou na verticalidade, já que está seguro do que pretende desenvolver em sala de aula.

Consideramos, a princípio, analisar o *corpus* da aula encontrando momentos que caracterizassem a distância horizontal e a distância vertical na relação entre professor e alunos. Durante esse processo, iniciamos o desenvolvi-

mento de outra proposta de distância interacional, a distância oblíqua.

Na aula analisada, os momentos de interação com distância horizontal mostraram que professor e alunos tinham um relacionamento amigável. Concluímos isto a partir de comentários feitos pelo professor sobre a vida pessoal de alguns alunos. O contrário não ocorreu, não há marcas de que os alunos conheçam algo sobre a intimidade do professor.

Este fato pode ser atribuído também à relação de distância vertical estabelecida entre professor/aluno, ademais dos momentos em que o professor direciona o desenvolvimento da aula e não permite o desvio dos tópicos. Entretanto, os momentos de verticalidade são importantes para o bom andamento da aula, para que não ocorram muitas digressões, e mesmo para que o objetivo da aula não se perca. Assim, o professor deve conquistar sua autoridade a partir do respeito mútuo, cooperação, justiça, e igualdade, sem precisar ser autoritário. Essa igualdade, entretanto, não deve ser alcançada dando liberdade ao aluno para tomar decisões em sala de aula. Dessa forma, deve ser buscado o equilíbrio entre a intimidade e a autoridade na relação entre professor/aluno em sala de aula.

É acreditando nessa igualdade que sugerimos a distância oblíqua na relação interpessoal entre professor e alunos, uma vez que o docente, para ter autoridade, não precisa ser autoritário, essa é a principal característica dessa relação. Concluímos com essa análise que a relação oblíqua, além de ser predominante no *corpus*, é a ideal para a interação professor/aluno, pois é nela que se estabelece o equilíbrio entre a descontração e autoridade em sala de aula. Um exemplo disso é o fato de o professor aceitar ser chamado pelo nome, isso faz com que o aluno acredite na existência de uma maior proximidade entre eles e se sinta mais à von-

tade para interagir nas aulas. Ou, ainda, quando o professor utiliza um vocabulário mais próximo ao dos alunos.

Assim, diante do que foi exposto, pretendemos que este trabalho seja considerado como um ponto de partida para que os professores de Espanhol como Língua Estrangeira façam uma reflexão de sua prática acadêmica e saibam reconhecer a distância na qual se coloca para os alunos, buscando sempre manter o equilíbrio nessa relação, pois é importante que o professor seja consciente de seu papel social enquanto formador de personalidades, uma vez que a língua é uma expressão de identidade, e quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa. Além de considerarmos que as atitudes do professor em sala de aula influenciam diretamente nos futuros profissionais que seus alunos serão.

Referências

CALADO, Cássia de Paula Campos. *Relação interpessoal: uma análise da distância na interação professor/aluno*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

CALADO, Cássia de Paula Campos; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. Distâncias horizontal e vertical: a relação interpessoal em sala de aula. *In: SEMANA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EXTENSÃO DO IFRN*, 4.; CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN, 14., 2018, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2018. p. 1570-1581. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1720?show=full>. Acesso em: 24 out. 2024.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 3

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO
À PRÁTICA PROFISSIONAL
NO IFRN: UMA ANÁLISE
DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO
DA DISCIPLINA LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURA**

Marília Maia Saraiva

1 Introdução

A instituição que começou como Escola de Aprendiz e Artífices (1909-1937)¹ viveu uma nova mudança, em 2008, se transformando em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nos termos da lei nº 11.892/2008. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP),

[...] os institutos federais são instituições pluricurriculares e multicampus, de educação superior, básica e profissional. São especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ancorando-se na

1 Depois Liceu Industrial de Natal (1937 - 1942); Escola Industrial de Natal (1942 - 1964), na qual, em 1963, implantou seus primeiros cursos técnicos de nível médio, com equivalência ao ensino de 2º grau (PPP, 2012); Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1965 - 1968); Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), (1968 - 1999): década de 80, é um marco divisor para a disciplina de LPI (LIMA, 2017); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET), (1999 - 2008); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (2008 - Atualmente).

conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Esse processo, uma vez criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. Reforçou, por outro lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições educativas [...] (IFRN, 2012a, p. 26-27).

A criação dos Institutos Federais representa a mais ampla e significativa política no campo da educação pública (Frigotto, 2018), pois é uma instituição que busca a formação do indivíduo enquanto um sujeito social. A consolidação do currículo técnico integrado no IFRN foi um marco importante para essa percepção de formação mais humanística na instituição, e será esse o ponto fundante de nossa discussão neste capítulo, ao desenvolvermos uma discussão teórica sobre a compreensão da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, no contexto do ensino médio integrado à prática profissional, sobretudo, no tocante ao ensino de literatura, haja vista que, no currículo técnico integrado, o processo formativo se pauta no indivíduo enquanto um ser pensante e atuante socialmente.

Assim, a reestruturação do ensino médio profissionalizante em Ensino Médio Integrado à Prática Profissional (EMI), pelo decreto 5.154/2004, visa, sobretudo, superar a dicotomia propedêutico/profissional e possibilitar a articulação entre esses dois pontos, ou seja, a formação técnica e a formação profissional devem ocorrer de modo concomitante para que o aluno tenha em seu processo formativo o reconhecimento do mundo em uma perspectiva reflexiva, crítica e atuante enquanto um ser social. Para Ciavatta (2012, p. 85),

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O currículo integrado à prática profissional busca romper definitivamente com o currículo dualista e segregador que perpetuou durante décadas no ensino médio. Esse novo currículo é entendido como um mecanismo de propagação do conhecimento científico e construção do pensamento autônomo e crítico inserido em um contexto social, político e econômico. Desse modo, a nova proposta de educação profissional, em voga nos Institutos Federais, é pautada na formação humana integral e integrada aos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, políticos e culturais.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012a), os cursos do Ensino Médio Técnico Integrado à Prática profissional se organizam em sistema um anual e possuem duração de quatro anos letivos. A organização das disciplinas que compõem a matriz curricular se entrecruza entre disciplinas de formação geral e formação técnica ao longo dos quatro anos.

Ramos e Frigotto (2017, p. 3) nos explicam que há dois pilares na educação integral: o primeiro corresponde à

constituição de uma escola unitária, a qual possa garantir o acesso irrestrito ao conhecimento; o segundo pilar corresponde à implementação de “uma educação politécnica², que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional”.

Foi nesse contexto que se iniciou a nossa prática docente no IFRN, em 2009. O EMI já era uma realidade consolidada, embora permeada por muitas dúvidas sobre o que seria a “integração” entre as disciplinas de “formação geral” e as “disciplinas técnicas”. Para Ramos e Frigotto (2017), o conceito de integração na educação do ensino médio deve ocorrer em três sentidos: o primeiro sentido corresponde à formação humana, à formação omnilateral dos sujeitos³; o segundo sentido corresponde à indissociabilidade entre o ensino médio e o ensino profissionalizante⁴; e o terceiro e último sentido, explanado por Ramos e Frigotto (2017), complementa os dois anteriores no que tange aos conhecimentos gerais e aos conhecimentos técnicos, que devem levar o estudante à totalidade, reflexão e consciência crítica de formação, ou seja, a uma formação de caráter humano e igualitária de oportunidades e conhecimentos que ultrapassem os muros da escola.

- 2 Ramos e Frigotto (2017, p. 3) explicam que “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.
- 3 Ramos e Frigotto (2017, p. 4) explicam que essa formação abrange “as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”.
- 4 Ou seja, o objetivo é pôr fim de vez ao dualismo que marcou a história do ensino médio ao longo do século XX. Nesse sentido proposto por Ramos e Frigotto (2017), o princípio da integração de disciplinas de formação geral e de formação técnica é a integração.

Considerando esses pontos apresentados por Ramos e Frigotto (2017), constatamos, no cotidiano escolar, como docente do IFRN, que o ensino médio integrado à prática profissional propicia aos estudantes tanto uma formação humana como uma formação crítica, uma vez que os estudantes não são apenas mero reprodutores do saber científico, mas vivem no ambiente escolar a produção desse conhecimento, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão, esses que são os pilares da construção do conhecimento na instituição (IFRN, 2012a). Nesse contexto, o ensino de literatura é um componente importante pois, conforme compreendido por Antonio Candido (1999), uma das funções da literatura é a formadora. Não em uma perspectiva reducionista moralizante, mas sim numa formação intrínseca que reverbera em uma formação crítica social (Candido, 2004).

Conforme o PPP, “[...] a proposta do IFRN para a educação técnica de nível médio baseia-se na perspectiva da educação politécnica. Tem como premissa superar a dualidade histórica, comprometendo-se com a formação integral e integrada” (IFRN, 2012a, p. 98). Nesse sentido, o IFRN apresenta uma matriz curricular organizada em núcleos politécnicos, a saber: núcleo fundamental, núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico⁵ (IFRN, 2012a).

Interessa-nos, como professores de Língua Portuguesa e Literatura, o núcleo estruturante, assim descrito no PPP:

O núcleo estruturante corresponde ao conjunto de conhecimentos do ensino relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Desse modo, são contemplados conteúdos de base científica e cultural indispensáveis à formação humana integral e à educação politécnica (IFRN, 2012a, p. 101).

5 Para saber mais, ver o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012a).

Ao discutir sobre a organização curricular no IFRN, um aspecto nos chama atenção: a hierarquização desses núcleos e, conseqüentemente, disciplinas, percebida na vivência escolar. É, de fato, uma discussão paradoxal, pois diante de uma proposta de ensino médio integrado à prática profissional tão inovadora, que engloba da formação profissional à formação humana e científica, ainda nos depararmos com práticas empoeiradas de tecnicismo é um contrassenso, mas é exatamente a isso que nos direciona o PPP (IFRN, 2012a).

Segundo o PPP, a proposição dessa matriz curricular é necessária para ajustar a proposta pedagógica dos cursos técnicos de nível médio (IFRN, 2012a). De fato, ajustes foram feitos, sobretudo em disciplinas do núcleo estruturante. No caso de Língua Portuguesa e Literatura⁶, houve perda de carga horária sob a justificativa de melhor ordenamento dos outros núcleos. Esse período de ajustes da matriz curricular foi marcado por muitas discussões, questionamentos e resistência por parte do grupo de Língua Portuguesa, representado nessas reuniões pelo Núcleo Central Estruturante (NCE), no tocante à redução de carga horária e, conseqüentemente, mudanças curriculares. No entanto, mesmo com a resistência do NCE, a redução da carga horária foi consolidada, o que refletiu em uma brusca mudança em sala de aula: tempo escasso para ensinar os conteúdos que compõem os programas das disciplinas. Mesmo diante da mudança imposta e vivenciada atualmente, os questionamentos persistem nos espaços pedagógicos de discussão na tentativa de rever os documentos e na reestruturação da disciplina: se o currículo é integral e integrado, se

6 No currículo do Ensino Médio Integrado (EMI), a disciplina Língua Portuguesa e Literatura é anual e está presente em todos os anos que compõem o EMI. Antes da implementação desses núcleos politécnicos, a disciplina tinha uma carga horária de 4h/a semanais em todos os anos. Após essa mudança, a disciplina passou a ter 3h/a nos 1º, 2º e 3º anos e 2h/a no 4º ano.

o objetivo é uma formação omnilateral, por que penalizar disciplinas que propiciam uma formação mais crítica e cidadã? É, de fato, um cenário contraditório, que destoa da proposta inovadora do Ensino Médio Integrado.

Nesse cenário, constatamos que, mesmo diante de um novo currículo que promova a democratização do saber, ainda são perceptíveis resquícios da fragmentação entre as áreas de formação geral e técnica. É notório que ainda há disciplinas que são vistas como objetos absolutizados do ponto de vista epistemológico de como a sociedade mercadológica pensa. Por isso, diante de “necessidades” de enxugar currículos para dar conta de carga horária, as primeiras disciplinas a serem “atacadas” são, contraditoriamente, as disciplinas ditas de formação geral e humana. Então, para as disciplinas de formação geral, em escolas de formação técnica, geridas por estados neoliberais, a sobrevivência é uma conquista diária.

Para Arroyo (2013, p. 12), esses conflitos ocorrem, sobretudo, porque a discussão em torno da questão da “função da escola” está sempre em evidência, assim como o desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse sentido, o currículo é o ponto que mais sofre disputas e alterações, pois é o “território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p. 14). No nosso entendimento, há, de fato, uma “configuração política de poder”, que nos leva a viver uma realidade dúbia no IFRN: entre o passado de uma educação excludente e tecnicista e o presente de uma formação humana, crítica e cidadã, conforme consta nas diretrizes no EMI (IFRN, 2012a). Acreditamos nesse e rebatemos aquele ao desenvolver práticas pedagógicas que instigam o desenvolvimento crítico, reflexivo e analítico dos discentes.

É sabido o fato de que um dos desafios da educação profissional é garantir o exercício pleno da cidadania, pois

a formação não deve se restringir ao repasse único e isolado de conhecimento, mas sim propiciar processos construtivos de conhecimentos. Como já discutimos até aqui, com a implementação do currículo técnico integrado à prática profissional, o EMI busca uma formação omnilateral e poli-técnica. Nesse sentido, Lima (2017, p. 36) aponta que desde a implementação do EMI, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura passou por mudanças a fim de colaborar para uma formação ampla, humana, cidadã, cultural e política ao estudante. Nesse sentido, a pesquisa do professor Lima (2017, p. 36) é de grande relevância para compreender todo o processo de formação da disciplina no IFRN. Nela, o pesquisador discorre sobre as atividades desenvolvidas em torno da leitura e produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura nesse novo currículo. Neste capítulo, nosso foco será sobre o ensino de literatura.

A organização curricular da disciplina Língua Portuguesa e Literatura no IFRN, proposta no Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012a), não prevê a divisão entre as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, seguindo, dessa forma, as orientações dos PCNEM e se opondo às OCEM, pois essas defendem a autonomia e relevância da literatura como disciplina. No entanto, na instituição, a literatura é posta como conteúdo da referida disciplina, questão essa que analisamos com ressalva porque compreendemos a literatura enquanto linguagem.

Como poetizou Antonio Candido (2004, p. 175), “a literatura é o sonho acordado das civilizações”, uma vez que desperta percepções que nos permitem transcender o mundo e a nossa realidade. O próprio Projeto Político-Pedagógico, ao apontar que as discussões devem considerar as mudanças no mundo do trabalho, ratifica essa nossa compreensão de que a literatura deveria ser concebida para além dos conteúdos programáticos, haja vista que a

literatura enquanto linguagem é uma expressão da própria vida, uma forma dialógica de conhecimento entre o plano figurativo e temático (IFRN, 2012a). Mesmo relegando a literatura a um componente do conteúdo programático, o nome da disciplina no EMI, do IFRN, foi formalizado como “Língua Portuguesa e Literatura”, conforme consta na Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio Integrado (PTDEM), do PPP (IFRN, 2012a).

A proposta pedagógica que fundamenta a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, no IFRN, está baseada, sobretudo, em três documentos, a saber: no PPP do IFRN (2012a), nos PCNEM (Brasil, 1999) e na OCEM (Brasil, 2006). Desse modo, a disciplina Língua Portuguesa e Literatura, conforme o volume 5 do PPP (PTDEM), é compreendida “como instrumento de comunicação, como ferramenta possibilitadora do acesso ao conhecimento e como saber imprescindível ao exercício da cidadania” (IFRN, 2012b, p. 10).

Sendo a escola um ambiente interdisciplinar para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, as aulas de literatura são momentos pertinentes à construção do pensamento crítico, haja vista que a leitura dos textos literários expressa modos muito particulares de pensar e representar determinado período, época, comportamentos, hábitos etc. A leitura nos leva, por meio das analogias com o tempo presente ou o espaço em que vivemos, à construção de nosso próprio modo de perceber o mundo à nossa volta. Assim, as leituras literárias não nos proporcionam apenas prazer, mas também sugerem ao leitor mais atento o não-dito em suas linhas e reflexões, além da expansão de conhecimentos acerca do mundo que estamos construindo e desenvolvendo intelectualmente.

Desse modo, a orientação do PPP à nossa prática pedagógica é o ensino de língua e literatura na perspectiva

de desenvolver a capacitação plural dos alunos. Segundo Geraldi (2003), o ensino de português deve evidenciar o uso da língua em situações concretas de interação, além de proporcionar o entendimento e a expressão escrita e oral da linguagem, bem como a sua adequação aos diversos contextos sociais existentes e a incorporação e contextualização do texto literário em sala de aula.

Conforme o PPP/PTDEM, a proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura se ampara em três pilares:

a visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a socialização e a difusão do conhecimento numa concepção histórico-crítica, objetivando a formação integral dos educandos; a concepção interacionista de língua, de linguagem e de práticas; e a opção por procedimentos metodológicos que materializem tanto a visão crítica exposta no PPP quanto a concepção interacionista presente nos PCNEM e nas OCEM (IFRN, 2012b, p. 10).

Em consonância com as proposições propostas pelo currículo do EMI, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura assume uma postura interacionista da linguagem, entendendo que o sujeito se relaciona e vive por meio da interação social. Para Lima (2017, p. 46),

o papel da disciplina Língua Portuguesa, no currículo do Ensino Médio Integrado do IFRN, é promover o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, o que sinaliza a necessidade de abordagens interdisciplinares em sala de aula.

Assim, o processo ensino/aprendizagem desenvolvido na disciplina assume uma postura integradora e múltipla.

tipla. O IFRN (2012b) explica que, nas práticas sociais do uso da língua, deve-se priorizar a reflexão sobre os vários registros linguísticos existentes, possibilitando, dessa maneira, um amplo repertório linguístico e social ao estudante. Essa visão corrobora a construção de uma escola emancipatória, inclusiva e que dialoga com a diversidade social e cultural. Uma escola real.

O documento ainda explicita que os procedimentos metodológicos devem propiciar o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, pois o objetivo da disciplina deve ser englobar o eixo norteador do EMI, quais sejam ciência, cultura e trabalho, por serem dimensões da formação humana. Desse modo,

Isso requer que os alunos da Instituição sejam expostos a uma diversidade de gêneros textuais (dos de feitiço mais simples aos de feitiço mais elaborado), de registros de linguagem (dos mais informais, sejam eles orais ou escritos, aos mais formais), de pontos de vista (inclusive os não hegemônicos) sobre temáticas em evidência na contemporaneidade e de gêneros literários (dos textos clássicos aos mais contemporâneos, passando pelas formas canônicas e não canônicas) (IFRN, 2012b, p. 11).

De fato, os estudantes são “expostos” a uma diversidade de linguagem e gêneros textuais, mas não queremos que eles sejam apenas “expostos”, queremos que esse processo de ensino e aprendizagem seja participativo e dialógico, que os estudantes sejam autônomos na construção de sua criticidade, que efetuem leituras compreensivas e críticas, e que as leituras realizadas possam ser relacionadas a sua própria realidade, a fim de transformá-la. Especificamente sobre o ensino de literatura no EMI do IFRN, o PPP/PTDEM discorre em um único parágrafo:

Quanto ao ensino de Literatura, o foco é investir na formação de um leitor crítico e não mero paciente dessa modalidade artística com intenção de se construir um repertório literário, artístico e cultural. O estudo da Literatura deverá ser abordado na perspectiva dos gêneros literários, cuja abordagem pressupõe uma inter-relação do texto literário e da cultura. Dessa maneira, a noção de discurso literário norteará o conceito de literariedade, assim o corpus de textos literários deve contemplar não apenas os mais variados gêneros, como também as mais diversas épocas históricas (escolas e estilos) e nacionalidades, incluindo, ainda, estudos da Literatura afro-brasileira e africana. Para isso, faz-se necessário que a ênfase do estudo da Literatura seja a leitura integral das obras literárias (IFRN, 2012b, p. 12).

Destacamos três pontos do excerto acima: o primeiro se refere ao aluno; o segundo, ao ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários e o terceiro ponto é a leitura de obras literárias em sua integralidade. Discorreremos sobre cada ponto a seguir.

2 O aluno

No primeiro ponto, o foco é a formação crítica do estudante compreendido como um leitor consciente, o qual deve terminar o EMI com um bom repertório de obras literárias. Consideramos o trabalho com a literatura no ensino médio um elemento consolidador de um processo que se inicia no ensino infantil, que é a formação de um leitor de obras literárias. Além disso, é também um trabalho desafiador porque o aluno, nessa fase, sente a necessidade de uma formação identitária, e a leitura literária pode ajudar nessa tarefa tão árdua, haja vista que a recepção da obra literária exige uma postura crítica do aluno diante do texto,

o que pode lhe proporcionar a formação e comparação de ideias, atitudes e decisões.

Em consonância com a estética da recepção, destacamos as palavras de Bordini e Aguiar (1993, p. 18): “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”. Ainda nos dizeres das autoras, obras que abordam questões psicológicas e sociais podem ser mais interessantes aos alunos por se assemelharem ao momento em que eles vivem, além de promoverem a reflexão e o sentimento de *catarse* através da literatura.

Nesse contexto, e em concordância com a proposição de ensino de literatura no IFRN, é de suma importância a formação de repertórios de leituras do aluno. Esse repertório é definido por Yunes (2002) como todas as referências textuais que podem ser apresentadas de várias formas, como regras sociais, menções ao contexto sociocultural e estrutural da obra, ou seja, são todos os aspectos que constituem a realidade intratextual e extratextual do texto. Nesse sentido, o aluno teria uma atuação efetiva na interpretação do texto, envolvendo-se criticamente no processo de construção do sentido.

No IFRN, temos todo o suporte para promover a construção desse repertório, pois há uma boa biblioteca disponível, computadores com acesso à Internet, que facilitam a pesquisa acadêmica, assistência estudantil e disponibilidade da carga horária do professor extrassala de aula por meio dos Centro de Aprendizagens (CAPs). Ainda nas palavras de Yunes (2002), todo esse contexto é necessário para a construção de um repertório de leitura, além da mobilização e da consciência de todo o sistema escolar para promover a interpretação da obra literária, e, por conseguinte, a integração entre aluno e literatura. Isso porque, ainda nas palavras da autora, o texto literário é um meio de

falar sobre o mundo em que vivemos, seja numa relação de combate ou de interação que colabora decisivamente para uma formação crítica e ativa perante o texto.

Assim, o processo de leitura e o ensino da literatura no IFRN são trabalhados em uma perspectiva interacionista, na qual a literatura faz parte do ensino de língua e é concebida como um meio de questionamentos, pesquisa e aquisição do conhecimento para que o estudante não seja privado dos significados e dos conhecimentos que permeiam os textos ficcionais e influenciam diretamente para uma melhor compreensão da vida e do mundo em que ele vive.

3 O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários

O segundo ponto se refere ao fato de que o ensino de literatura deverá ser abordado na perspectiva dos gêneros literários⁷. Essa proposta de trabalho foi adotada no IFRN tendo em vista a busca pela democratização no ensino de literatura e pela superação definitiva do ensino pautado exclusivamente na historiografia literária, no biografismo e na fragmentação de obras. O ensino na perspectiva dos gêneros literários busca entender a obra literária tanto como objeto artístico e estético quanto como um fenômeno social. É nesse sentido que a metodologia do professor no IFRN é direcionada: ao abordar um texto literário, os conteúdos literários são distribuídos no programa da disciplina como gêneros literários.

7 O principal embasamento teórico para essa proposta é o clássico de Cristina de Mello, "Ensino de Literatura e a problemática dos gêneros literários (1998)" e a Tese de doutorado do professor do IFRN, professor Dr. Florêncio Caldas, intitulada de "O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho" (2010). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6315?locale=pt_BR. Acesso em: 10 out. 2021.

Para uma melhor compreensão dessa abordagem, vale observar a concepção/conceito do texto literário nos documentos do IFRN. O ensaio “*Literatura para quê?*”, do crítico francês Antoine Compagnon (2009), ressalta que, dependendo da concepção que embasa a compreensão do texto literário, a literatura pode exercer diferentes funções na sociedade. A primeira função que o crítico aponta advém da concepção clássica. Por meio dela, a partir dos estudos aristotélicos, a literatura é tida com um fim pedagógico, uma vez que Aristóteles entende que o homem aprende por meio da *mimesis* (representação, ficção), cabendo à literatura deleitar e instruir o indivíduo com o objetivo de que este alcance a *catharsis* (purificação das paixões). Assim, a literatura seria capaz de ensinar a viver e, conseqüentemente, de melhorar o convívio social (Compagnon, 2009, p. 30-33).

A segunda função é denominada por Compagnon (2009) como função romântica, pois nessa explicação a literatura é tida como um remédio capaz de libertar o indivíduo de sua sujeição às autoridades, curando, em particular, do obscurantismo religioso, conforme os preceitos filosóficos do iluminismo e artísticos do romantismo. A literatura seria um instrumento de justiça e experiência de autonomia, contribuindo para o esclarecimento político do indivíduo (Compagnon, 2009, p. 33-36).

Com o advento das tendências de vanguardas e do modernismo no início do século XX, surgiu uma terceira concepção, a concepção moderna, que entende a literatura como instrumento capaz de superar os limites da linguagem ordinária. Dessa maneira, por meio da linguagem, o poeta seria capaz de nos mostrar o “visível invisível”. A arte, desautomatizando o uso cotidiano da linguagem, teria o poder de fazer com que o indivíduo transgredisse o automatismo da vida. Essa função, segundo Compagnon

(2009), estaria mais voltada para o uso da língua pelo texto poético (Compagnon, 2009, p. 37-40).

A quarta função da literatura assinalada por Compagnon é a pós-moderna, que nega as funções anteriores (pedagógica, ideológica, linguística). A literatura seria vista como “o neutro” ou como uma mera atividade lúdica. Essa concepção ainda aponta para certa desconfiança em relação à literatura, vista como uma possível forma de manipulação e não mais necessariamente como libertação (Compagnon, 2009, p. 40-44).

Diante das funções assinaladas por Compagnon (2009), percebemos que, nos documentos institucionais, o IFRN adota predominante a concepção clássica em relação ao texto literário, entendendo-o por meio de seu papel pedagógico para com o estudante. Mas, no nosso entendimento, é importante frisar que esse papel não deve ser moralizante, pois essa relação é dialógica, no sentido de que há uma função humanizadora da literatura (Candido, 2004). Por isso, urge a necessidade de fornecer um repertório de obras ao estudante, bem como a leitura da integralidade do texto literário.

4 Leitura integral da obra literária

Aqui, destacamos o terceiro ponto exposto no PPP/PTDEM do IFRN (2012b): a leitura integral de obras literárias. Mas, como fazer isso em uma escola que, apesar de todas as possibilidades curriculares para uma ampla e plena formação cidadã e humana, ainda está apegada, na prática, a uma consciência produtivista e utilitarista? Além disso, como propiciar a leitura integral de um romance com uma carga horária tão reduzida? Mais uma vez nos deparamos com o cenário paradoxal: a mesma instituição que nos possibilita um ensino de qualidade, por meio de estrutura fi-

sica e corpo docente qualificado, nos restringe os espaços pedagógicos e políticos de atuação.

Diante disso, é pertinente mencionar as reflexões do professor Rildo Cosson (2021, p. 36) sobre os desafios contemporâneos do ensino de literatura. O autor aponta que o caminho continua sendo o investimento na leitura literária. No entanto, Cosson (2021, p. 36) aponta três desafios que o ensino de literatura enfrenta na escola atualmente: o primeiro se refere à formação docente. Destaca-se que os professores de literatura são egressos dos cursos de Pedagogia e Letras e enfrentam, desde a graduação, lacunas em sua formação no tocante à leitura literária. Se o professor não é leitor, fica difícil formar leitores. Essa máxima é um consenso teórico. No IFRN, especificamente, se compararmos as condições com as de outras carreiras docentes, temos condições e suporte para investirmos em nossa formação continuamente e refletir e propiciar ao estudante metodologias diversas para um adequado desenvolvimento do letramento literário no contexto escolar.

O segundo desafio apontado por Cosson (2021, p. 40) menciona o “material de ensino”. Conforme o pesquisador, o material de ensino das aulas de literatura deve ser a obra literária. Embora essa afirmação pareça óbvia, o acesso às obras literárias é dificultado na maioria das escolas brasileiras, seja pelo sucateamento de bibliotecas, seja pelo ideal de “sacralização” do livro, os quais ficam guardados para não serem “estragados” (Cosson, 2021, p. 40). No IFRN, esse é um ponto que também superamos, principalmente na implementação do EMI: temos profissionais capacitados gerindo as bibliotecas e um amplo acervo (tanto físico, quanto digital) disponível aos estudantes.

O terceiro desafio descrito por Cosson (2021, p. 44) toca um ponto crucial e, também, motivador de nossa prática pedagógica: “a formação do leitor na escola”. Cosson

(2021, p. 44) aponta que o ensino de literatura tem sofrido um constante e progressivo apagamento na escola, pois a leitura pragmática e utilitária é vista como mais apropriada para o desenvolvimento das funções executivas propostas pelos currículos atuais. Essa é uma realidade que vivenciamos no IFRN: a hierarquização de disciplinas, a redução da carga horária, as reformas curriculares que delimitaram (mais ainda) a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e relegaram cada vez mais a literatura a um componente cultural, apenas um deleite, distração. Assim, Cosson (2021, p. 45-46) disserta:

[...] um terceiro desafio do ensino de literatura hoje é justamente compreender e defender a especificidade da formação do leitor literário ou do caráter singular da leitura literária que precisa e deve ser ensinada na escola. Não se trata de algo novo como poderíamos supor alguns desavisados. Na verdade, tal modo de ler e também de produzir textos literários sempre fez parte dos usos da literatura na educação [...] a leitura literária emerge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, um exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação de nossa condição humana.

A leitura literária é uma leitura que exige habilidades e conhecimentos específicos por parte do aluno que precisam ser trabalhados em sala de aula. Para isso, o docente precisa ter um suporte por parte da instituição. Não há dúvida de que os institutos federais possuem recursos superiores se compararmos com outras instituições públicas do Brasil. Mesmo assim, ainda encontramos dificuldades em desenvolver plenamente a formação do leitor literário porque nos deparamos com um contexto que visa, na prática, a formação produtivista no estudante. O que observamos,

em nossa prática docente, é que os estudantes não vão ler a obra porque não observam a sua “utilidade” da mesma forma que constatam a utilidade do conteúdo técnico. Há uma mentalidade quase sacralizada dessa percepção hierárquica e anacrônica no cotidiano escolar, pois “o tempo urge e produzir é preciso”.

Nesse ponto, ainda caminhamos a passos muito lentos. Se, no século XX, a aceleração do tempo para produção impactou na mentalidade pedagógica das escolas técnicas, atualmente, no IFRN, além da aceleração, há um impacto muito potente de fragmentação, e isso, conforme o filósofo coreano Byung-Chul Han (2022), atinge toda a sociedade contemporânea. Para Han, em seu livro “Não-coisas: reviravoltas do mundo da vida”, vivemos uma desmaterialização dos objetos, sobretudo aqueles que não se aplicam na decodificação imediata das informações: a fila anda e o próximo ponto, ou a próxima polêmica das redes sociais precisa ser consumida ou decodificada. O livro literário, desmaterializado em uma não-coisa, não parece exercer uma utilidade nesse cenário. Assim, para a utilidade do tempo, ler uma obra literária pode ser uma tarefa facilmente substituída pela lista de cálculos. Talvez isso não fosse um problema se não estivéssemos em um contexto formativo de educação básica, seria apenas uma preferência. No entanto, esse maniqueísmo deve ser desconstruído, e uma mentalidade sobre a função social e formadora da literatura, conforme postulou Candido (2004), deve ser trabalhada.

Para desenvolvermos a leitura integral da obra literária, recorreremos a estratégias para ressignificar essa realidade: observamos que a leitura só ocorre na coletividade. Mesmo que o livro tenha sido indicado antes, para uma tentativa de leitura individual e particular, precisamos de tempo (esse mesmo acelerado e fragmentado do Byung-Chul Han), paciência e persistência para mostrarmos

que a “utilidade” do texto literário ultrapassa a servidão ao pragmático, a obra literária serve a ela mesma, pois nos atravessa e cabe a nós ressignificar a vida e a obra.

Nesse âmbito, entendemos que a discussão sobre as diversas possibilidades de leitura de um texto literário, consoante às experiências dos alunos, devem ser desenvolvidas em sala de aula, mediada pelo docente. Dessa forma, conseguimos promover a leitura integral, pelo estudante, capítulo a capítulo, quando possível, em sala de aula. A leitura literária e integral da obra deve ser concebida como uma prática social (Kleiman, 2002) e, como tal, associada às atividades da vida do aluno. Até porque a leitura de uma obra literária é uma experiência individualizada, mas em uma perspectiva de socialização interpretativa. A discussão sobre metodologia é imprescindível nesse percurso, então o docente deve buscar metodologias que permitam o estudo integral da obra e despertem o interesse do discente.

Ao explorar todos os recursos propositivos para um eficiente processo de ensino e aprendizagem no IFRN, conseguimos atenuar os discursos empoeirados que ainda insistem em conceber o caráter tecnicista da instituição e promover, de fato, uma formação crítica, democrática e reflexiva que compreende o estudante como um sujeito social, conforme orienta, teoricamente, o PPP.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, p. 81-90, 1999. DOI: <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 30 out. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al.* *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 35-52.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP: UERJ, 2018.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HAN, Byung-Chul. *Não-coisas: reviravoltas do mundo da vida*. Tradução de Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN*: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2439/PPP_-_01_de_agosto_2013_DB.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

IFRN. *Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade EJA*. Natal: IFRN, 2012b. v. 5. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2440/PTDEM_COMPLETO.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

LIMA, Ailton Dantas de. *Vozes e diálogo na escola*: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à educação profissional do IFRN. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1506>. Acesso em: 24 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, ano 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 30 out. 2024.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura*: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CAPÍTULO 4

**AFINAL, O QUE A DIALETOLOGIA
ESTUDA?**

Sandro Luis de Sousa

1 Introdução

As relações entre linguagem e sociedade são tão evidentes que fica difícil imaginar que a afirmação da Linguística como ciência no século XX, tenha sido condicionada à exclusão de quaisquer influências de cunho social, histórico e cultural no processo de descrição, análise e interpretação do fenômeno linguístico (Alkmim, 2012). De fato, na visão estruturalista, inaugurada por Saussure (1995, p. 29), a definição de língua como sistema abstrato e homogêneo, de natureza social e psíquica, independente do indivíduo, supunha a eliminação de “tudo o que lhe [fosse] estranho ao organismo, ao seu sistema”. Sob essa perspectiva, os fatores externos e as diferenças observadas na produção da fala foram deixados de lado por não constituírem o objeto de estudo da Linguística propriamente dita, que estava em busca de *status* científico. Desde então, Saussure (1995) estabeleceu a diferença entre a linguística da língua (interna) e a linguística da fala (externa), inaugurando

uma tradição que orientou os estudos linguísticos que chegaram até a contemporaneidade. Em contrapartida, as discussões sobre as relações entre língua, sociedade e cultura marcam uma visão contrária ao pensamento de imanência, próprio do ideário estruturalista, que tratava o utente da linguagem de modo “isolado psicológica e socialmente do mundo exterior” (Elia, 1987, p. 12).

Diante desse quadro, disciplinas como a Dialetoлогия rompem com os postulados de uma Linguística de tipo formalista para examinar o inter-relacionamento entre língua-espaco, sem deixar de lado a dimensão social. As principais características desse ramo dos estudos linguísticos serão apreciadas neste capítulo.

2 Aspectos dialetológicos

A tradição da crença sobre a heterogeneidade das línguas no plano das relações entre língua-espaco sempre foi algo notável, como bem assinalou Saussure (1995, p. 221) no seu “Curso Geral”: “o que primeiro surpreende no estudo das línguas é sua diversidade, as diferenças linguísticas que se apresentam quando se passa de um país para o outro, ou mesmo de um distrito a outro”. Com essa assertiva, o mestre genebrino deixa claro que a primeira comprovação feita no campo da Linguística foi aquela decorrente da diversidade geográfica.

Vários autores propõem-se conceituar a Dialetoлогия. Os conceitos oferecidos são, em regra, complementares. Ao atribuir à Dialetoлогия o pioneirismo no estudo das línguas faladas, Silva Neto (1957, p. 15) assim a situa: “A Dialectologia está compreendida num campo de estudos mais vasto, mais largo, que é a Etnografia. A Etnografia estuda a cultura de um povo”. Para o autor, a vida em sociedade ocasiona a conscientização de peculiaridades linguísticas que

diferem “a linguagem de um grupo do falar de um grupo vizinho” (Silva Neto, 1957, p. 17). Nesse modo interpretativo, vários autores propõem-se delimitar a natureza dos estudos dialetológicos. Para Aragão (1983), a Dialectologia trata das diferenças dialetais ou regionais de uma determinada língua. Já Ducrot e Todorov (1972), ampliando o escopo da disciplina, afirmam que as pesquisas dialetológicas se preocupam com o estudo das influências, sociais e espaciais, sobre os usuários da linguagem. Aguilera (2001), por sua vez, destaca que o interesse dessa disciplina centra-se nos estudos da linguagem falada, principalmente dos dialetos, entendidos como variantes regionais de uma determinada língua.

Nas visões apresentadas, como é possível constatar, apareceram dois termos básicos que são afiliados a esse campo de estudo e que merecem, ainda que brevemente, uma melhor apresentação: o dialeto e o falar.

2.1 As noções de dialeto e de falar

Termos críticos usados na Dialectologia, os conceitos de dialeto e de falar não desfrutam de consenso e apresentam contornos flutuantes nas definições usadas entre os especialistas da área. Começemos com a observação de Castilho (1972, p. 120) para quem “o étimo grego *diálektos* significa “conversação”, “linguagem”, “língua própria de um país”.

Na sequência, Coseriu (1965, p. 11-12), enfatizando a diferença de status histórico, esclarece as peculiaridades semânticas que tornam singular o significado dos termos dialeto e língua:

[...] um “dialeto”, sem deixar de ser intrinsecamente uma língua, se considera subordinado a outra língua, de ordem

superior. Ou, dito de outra maneira: o termo *dialeto*, enquanto oposto a língua, designa uma língua menor incluída em uma língua maior, que é, justamente, uma língua histórica (ou idioma). Uma língua histórica – salvo casos especiais – não é um modo de falar único, mas uma família histórica de modos de falar afins e interdependentes, e os dialetos são membros desta família ou constituem famílias menores dentro da família maior¹.

Por seu turno, Antenor Nascentes (1953, p. 16) define dialeto como um “conjunto de particularidade tais que seu agrupamento dá impressão de fala distinta das falas vizinhas, a despeito do parentesco que as une”. E ainda, citando Marouzeau (1943), assevera que falar “é um conjunto de meios de expressão empregados por um grupo no interior de um domínio linguístico”. Para Nascentes (1953, p. 17), portanto, não há limites bem demarcados entre os dois termos, de modo que é “menos inconveniente em chamar falar do que em chamar dialeto”.

Retornando a Castilho (1972), encontramos uma formulação que nos parece bem plausível e melhor esclarecedora. O autor explica a diferença entre dialeto e falar do seguinte modo:

[...] a variação espacial ou horizontal processa-se numa gradação que vai desde pequenas alterações no foneticismo e no material léxico, sem prejuízo de uma fácil compreensão, até uma diferenciação mais avançada, que atinge

1 Tradução do espanhol: un “dialecto” sin dejar de ser, intrínsecamente una “lengua”, se considera como subordinado a otra “lengua”, de orden superior. O, dicho de otro modo: el término “dialecto”, en cuanto opuesto a lengua, designa una lengua menor distinguida dentro de (o incluida en) una lengua mayor, que es, justamente una lengua histórica (un “idioma”). Una lengua histórica – salvo casos especiales – no es un modo de hablar único sino una familia histórica de modos de hablar afines et interdependientes, y los dialectos son miembros de esta familia o constituyen familias menores dentro de la familia mayor.

também a morfologia e chega a acarretar dificuldades à comunicação. No primeiro caso temos os *falares*, e no segundo, os *dialetos* (Castilho, 1972, p. 116).

Nessa mesma linha interpretativa, Aragão (2015) afirma que, no Brasil, não temos dialetos, mas sim falares, que são variações fonético-fonológicas e lexicais, encontradas na estrutura superficial da língua, que não acarretam dificuldades na comunicação.

Neste trabalho, assumimos o uso do termo “falar” para designar uma variedade regional dentro do território brasileiro e que, via de regra, agrupa pessoas que “se caracterizam por uma série de identidades no uso da língua transmitida: sotaque², traços fonéticos e vocábulos” (Silva Neto, 1957, p. 16).

De posse desses conceitos, podemos seguir adiante, a fim de situar o início dos estudos dialetológicos no mundo e sua consequente influência no Brasil.

2.2 Os primeiros passos da dialetologia

No século XIX, surgiram os trabalhos que levaram a Dialetologia e seu método, a Geografia Linguística ou Geolinguística, a se firmarem como novo campo dos estudos da linguagem.

Dois trabalhos são citados pela literatura como marcos introdutórios: a investigação sobre a realidade de usos linguísticos da Alemanha, feita por Georg Wenker, e o levantamento realizado, de forma sistemática, para o Atlas Linguístico da França (ALF), obra de Gilliéron e Edmont (Cardoso, 2010).

2 Segundo Dubois *et al.* (2006, p. 565), chama-se sotaque ao conjunto dos hábitos articulatórios (realização dos fonemas, entonação, etc.) que conferem uma coloração especial particular, social, dialetal ou estrangeira à fala de um indivíduo (sotaque ou pronúncia caipira, nordestina, alemã, etc.).

Desconsiderando variáveis sociais para sua análise, Wenker distribuiu, para diversas partes da Alemanha, cartas-questionários com frases escritas em alemão padrão e pediu aos seus informantes que as transcrevessem para a variante local. Embora a coleta de dados tenha sido feita por intermédio de correspondências, sem a verificação *in loco* do pesquisador, o grande mérito atribuído ao trabalho de Wenker foi a possibilidade de estabelecer a intercomparabilidade dos dados coletados nas distintas regiões alemães.

Em contrapartida, na França, Jules Gilliéron começava a sua recolha de dados para o ALF em 1887. Sua investigação dispunha de apenas um inquiridor, não especializada em línguas, Edmond Edmont, que foi a campo coletar os dados para o Atlas. Os inquéritos basicamente cuidavam de verificar não apenas as variações fonéticas, mas também o registro de palavras e frases. Assim como no trabalho de Wenker, as variáveis sociais também não foram registradas nas cartas linguísticas do ALF. A empreitada de Gilliéron e Edmond, contudo, serviu para consolidar um método rigoroso de levantamento dos dialetos geográficos (Cardoso, 2010).

Certamente, como bem pondera Rossi (1967), a Dialectologia não se resume à elaboração de atlas linguísticos. Todavia, o autor destaca que eles se tornaram “a aspiração máxima dos dialectólogos e um instrumento de trabalho indispensável, que tem resistido às análises críticas mais rigorosas” (Rossi, 1967, p. 92).

Com o passar dos anos, outros atlas se seguiram, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. No Brasil, o primeiro trabalho considerado de cunho dialetal, e o primeiro atlas regional brasileiro aparecem, conforme veremos adiante, na primeira e segunda metades dos séculos XIX e XX, respectivamente.

2.3 Histórico de estudos dialetológicos brasileiros

Ferreira e Cardoso (1994) dividiram a história dos estudos dialetais brasileiros em três grandes diferentes fases, a partir de uma delimitação bipartite sugerida por Antenor Nascentes em meados do século XX passado.

Para Ferreira e Cardoso (1994), a primeira fase compreende os anos entre 1826 até 1920. Em 1826, o baiano Domingos Gomes de Barros, Visconde da Pedra Branca, escreveu a primeira obra de natureza dialetal a se referir sobre a língua falada no Brasil, como capítulo integrante do livro *Introduction à l'Atlas ethnographique du globe*. Segundo Aragão (2008, p. 10), na descrição da língua portuguesa no Brasil, “o Visconde mostrou as interferências e os termos e expressões incorporadas ao português, partindo das línguas indígenas faladas no Brasil”. Essa fase caracteriza-se pela riqueza de obras de cunho lexicográfico sobre o Português Brasileiro, como o *diccionario de vocabulos brasileiros*, de Beaurepaire Rohan, que foi presidente da Província da Paraíba entre 1857 e 1859.

A segunda fase começa com a publicação de *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral, em 1920, e tem como característica principal a profícua publicação na área de estudos gramaticais, apesar de haver uma continuidade nos estudos lexicográficos caracterizadores da primeira fase. Os trabalhos que merecem destaque, nessa fase, são: *O dialeto caipira*, obra inicial já citada, *O linguajar carioca*, de Antenor Nascentes, publicado em 1922 e que teve uma segunda edição em 1953, e *A língua do Nordeste*, de Mario Marroquim, originalmente lançada em 1934.

Nessa época, a Dialetoлогия tradicional ocupava-se principalmente com as variedades usadas pelos falantes rurais, residentes em áreas mais isoladas, e oriundos das camadas tradicionalmente chamadas de “incultas”, ou

seja, analfabetas. Essa tendência é confirmada nos objetivos de *O dialeto caipira*, expresso por Amaral (1920, p. 2): “caracterizar esse dialeto ‘caipira’, ou, se acham melhor, *esse aspecto da dialeção portuguesa em S. Paulo*. Não levaremos, por isso, em conta todos os *paulistismos* que se nos têm deparado, mas *apenas aqueles que se filiam nessa velha corrente popular*”. Para Amadeu (1920), como se faz evidente, os genuínos caipiras, seus informantes, eram “os roceiros ignorantes e atrasados”.

Seguindo a diretriz traçada por Amaral, Antenor Nascentes esclarece, no primeiro capítulo, o tipo de estudo dialetológico que o cativa, deixando transparecer uma opinião que pode causar espanto para os dias de hoje: “Pouco nos interessa a língua das classes cultas, primeiro porque é correta, segundo porque lhe falta a naturalidade, a espontaneidade da língua popular” (Nascentes, 1953, p. 14). Após percorrer todo o Brasil, o autor apresentou, na segunda edição de *O linguajar carioca*, uma proposta de divisão dialetal brasileira em duas grandes áreas: a norte e a sul, sendo que cada uma delas é subdividida em subáreas, representadas pelas seguintes variedades ou falares: amazônico, nordestino, baiano, mineiro, fluminense, sulista e território incaracterístico. Para melhor compreender a localização desses falares, o mapa proposto por Nascentes, em 1953, é reproduzido a seguir.

Figura 1 - Divisão dialetal do Brasil proposta por Antenor Nascentes



Fonte: reproduzido de Bortoni-Ricardo (2004, p. 31).

Pertencente à grande área do Norte, o falar nordestino abrange os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e parte de Goiás. Nascentes denominou de “território incharacterístico” o perímetro entre a parte da fronteira boliviana, a fronteira de Mato Grosso com o Amazonas e o Pará, porque era bastante despovoada à época da elaboração dessa divisão.

A relevância da proposta de Nascentes pode ser resumida nesta conveniente citação de Aragão (2008, p. 127):

[...] O autor propôs pela primeira vez, com bases lingüísticas [sic], a divisão dos falares brasileiros, fato que até hoje nenhum outro autor conseguiu fazer de modo coerente e aceitável. Pesquisas realizadas em Atlas linguísticos atuais, da região nordeste, confirmam, de certa forma, o acerto do autor em sua divisão dialetal do português do Brasil.

Ainda nesta segunda fase, merece destaque o livro de Mário Marroquim, intitulado de *A língua do Nordeste*, que foi publicado pela primeira vez em 1934. Marroquim (1996) fez uma pesquisa de campo, da qual resultou um levantamento minucioso sobre os falares dos estados de Pernambuco e Alagoas, assinalando aspectos específicos nos planos fonético-fonológico, lexical e morfossintático desses dois estados, mas que, na verdade, são percebidos por todo o Nordeste. Na obra, sobejam ilustrações de metaplasmos brasileiros que estão na boca do nordestino simples, abundam exemplos de vocábulos que entraram na língua portuguesa advindos da influência das línguas africanas e do Tupi, falado pelo povo autóctone, além de arcaísmos e construções típicas da gramática do “matuto”. A relevância de *A língua do Nordeste* é destacada no prefácio que aparece na segunda edição de 1945, e que é reproduzido na terceira edição. Nele, Gilberto Freyre (1996, p. 6) faz questão de sublinhar

[...] a liberdade de preocupações gramatigueiras e de afeições acadêmicas que se respira nas páginas do sr. Mário Marroquim. Ele não hesita em recolher exemplos de boa expressão nordestina e de fase teluricamente brasileira de romances como do sr. José Lins do Rego. Ao contrário: destaca-o.

A terceira fase dos estudos dialetais inicia-se com as preocupações em produzir estudos de geografia linguística

que consolidem a disciplina no Brasil. Para Cardoso (2010, p. 138), o marco inaugural desse período é um ato do governo brasileiro, especificamente o decreto nº 30.643/1952, promulgado pelo então presidente Getúlio Vargas, com a finalidade principal de elaborar o Atlas Linguístico do Brasil (ALB, na sigla da época). Entretanto, cientes das dificuldades encontradas, os dialetólogos dessa fase entenderam que esse empreendimento teria de ser adiado, enquanto o fomento aos atlas regionais deveria ser incentivado. Esse período estende-se até a edição do primeiro atlas estadual do Brasil, o Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB), publicado em 1963.

O APFB é resultado do trabalho de Nelson Rossi em coautoria com Dinah Isensee e Carlota Ferreira. Com essa obra, Rossi torna-se o pioneiro na aplicação da geografia linguística no Brasil, “colocando-se entre os que, com maior rigor científico e precisão metodológica, se empenharam na implantação dos estudos dialetais” (Cardoso, 2010, p. 141). Conforme já mencionado, a possibilidade de intercomparabilidade de dados foi o grande mérito de Wenker; ao elaborar o APFB, juntamente com suas colaboradoras, Rossi (1967, p. 104) reforça esse caráter metodológico da dialetologia ao fazer a seguinte afirmação:

[...] Convirá, porém, nunca esquecer que a dialectologia é essencialmente contextual: o fato apurado num ponto geográfico ou numa área geográfica só ganha luz, força e sentido documentais na medida em que se preste ao confronto com o fato correspondente – ainda que por ausência – em outro ponto ou em outra área.

Outra importante característica do APFB diz respeito ao fato de ele registrar dados etnográficos em suas cartas, “muitos deles acompanhados de ilustrações de objetos se-

gundo a descrição que apresentavam os informantes ou pela exibição que deles faziam (Cardoso, 2010, p. 147), como a carta 53, que exhibe figuras referentes ao item “onde se guarda rapé³”.

Depois do APFB, surgiu o Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (EALMG), resultado do trabalho de José Ribeiro, Mário Zágari, José Passini e Antônio Gaio. Idealizado para ter quatro volumes, dos quais o primeiro foi publicado em 1977, o trabalho traz cartas fonéticas e lexicais que abordam as áreas semânticas “tempo” e “folgedos infantis” (Ferreira; Cardoso, 1994, p. 55).

O Atlas Linguístico da Paraíba (ALPB), produzido sob a coordenação das professoras Maria do Socorro Silva do Aragão e Cleusa Bezerra de Menezes, foi o terceiro atlas estadual. No ano de 1984, dois dos seus três volumes foram editados pela UFPB e pelo CNPq. No que se refere ao método do ALPB, foi aplicado um questionário dividido em duas partes: uma mais geral, com 289 questões ligadas aos campos semânticos terra, homem, família, habitação e utensílios domésticos, aves e animais, plantação e atividades sociais; e outra mais específica, com 588 questões versando sobre os então cinco principais produtos agrícolas paraibanos (mandioca, cana-de-açúcar, agave, algodão e abacaxi).

O primeiro volume traz uma parte introdutória, a metodologia da pesquisa, cartas de identificação com descrições sobre a Paraíba, suas microrregiões, divisão municipal, as localidades e seus gentílicos, identificação das inquiridoras e escolaridade dos informantes e, por fim, as cartas léxicas e fonéticas organizadas de forma intercalada.

3 Pó resultante de folhas de tabaco torradas e moídas, por vezes misturadas a outros componentes, especialmente aromáticos. É usado para inalação, e pode provocar espirros (Houaiss; Vilar, 2009). A etimologia vem do particípio passado do verbo francês *rapé*, ralar em português.

O segundo volume é constituído de cinco partes principais: a apresentação (novamente) da metodologia, a caracterização histórico-geográfica da Paraíba, a situação geoeconômica e sociocultural das localidades, a caracterização dos informantes, a análise das formas e estruturas linguísticas encontradas, e um glossário com 363 verbetes, no qual se verificou a dicionarização ou não dos itens lexicais coletados. Para a feitura desse repertório linguístico, foram consultadas 8 obras, entre dicionários, vocabulários e glossários.

O glossário do ALPB não traz definições, pois, segundo a autora, “o objetivo era remeter o leitor ao termo básico, tema de cada carta” (Aragão, 1983, p. 65). Cada verbete é acompanhado da transcrição fonética da realização mais frequente na região e a indicação, entre parênteses, do número da carta em que este se encontra.

O Atlas Linguístico de Sergipe (ALS), de autoria de Carlota Ferreira, Jacyra Mota, Judith Freitas, Nadja Andrade, Nelson Rossi, Suzana Cardoso e Vera Rollemberg, foi publicado em 1987, mas os originais já estavam prontos desde 1973. Seguiram-se o Atlas Linguístico do Paraná (ALPR), de Vanderci de Andrade Aguilera, em 1994, e o Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul (ALERS), que seria publicado em 2002. Coordenado pelo Professor Walter Koch, o ALERS foi o sexto atlas brasileiro e inovou por ser o primeiro a não se limitar ao mapeamento de um Estado, já que abrangeu aspectos, tanto linguísticos quanto culturais, referentes aos três Estados da região Sul do país. Depois desses trabalhos, seguiram-se vários outros atlas regionais⁴, mas a vontade de confeccionar um atlas linguístico brasileiro voltou a ganhar força.

⁴ Atlas Linguístico do Ceará (publicado em 2010), Atlas Linguístico do Maranhão (iniciado em 2002), Atlas Linguístico do litoral potiguar (tese de Doutorado em 2007) e Atlas Linguístico de Pernambuco (tese de Doutorado em 2013), só para citar o Nordeste.

A ideia de elaboração de um atlas nacional, segundo informa o site do Projeto ALiB⁵, foi retomada por ocasião do Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil, realizado em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em novembro de 1996. Nove anos depois, em 2005, Mota e Cardoso, propuseram uma reformulação da divisão proposta por Ferreira e Cardoso para a história dos estudos dialetais que apresentamos até agora. Na nova proposição, as autoras defendem que a terceira fase inicie-se em 1952 e “estabelecem um corte, em 1996, data a partir da qual demarcam o começo do quarto período” (Cardoso, 2010, p. 142), o que, aliás, já está em pleno progresso, com o lançamento de dois volumes do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) durante o III Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística (III CIDS), realizado na cidade de Londrina entre os dias 7 e 10 de outubro de 2014.

O significado dos resultados obtidos ao longo dessas fases pode ser resumido no depoimento de Aragão (2008, p. 126): “Agora não apenas a pré-geolinguística, mas a Geolinguística Brasileira, que, sem qualquer favor, está à altura dos estudos geolinguísticos em qualquer país do mundo”.

3 À guisa de conclusão

Por todo o exposto, vimos que os estudos dialetológicos têm uma preocupação com a heterogeneidade linguística em decorrência das inter-relações entre língua e espaço, e que o método geolinguístico utiliza, para a descrição dessa variabilidade, a elaboração de atlas linguísticos. Esses estudos também têm um grande apreço pelo elemento humano, em vista da espontaneidade de seu falar, que é, indiscutivelmente, influenciado pelo saber sociocultural.

5 Disponível em: <https://alib.ufba.br/>

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Dialetologia*. Fortaleza, mar. 2001. 10 p. Notas de aula do minicurso Introdução aos Estudos Dialetológicos e Geolingüísticos apresentado no II Congresso Internacional da ABRALIN.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (org.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1, p. 21-47.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo, SP: Casa Editora O Livro, 1920. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=133862>. Acesso em: 24 out. 2024.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva do. *Dialetologia*. João Pessoa, abr. 2015. 9 p. Notas de aula da disciplina Linguagem Regional Popular para o Doutorado em Letras da UFPB.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva do. *Linguística aplicada aos falares regionais*. João Pessoa: A União, 1983.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva do. Os estudos dialetais e geolingüísticas no Brasil. *RRL*, LIII, Bucuresti, v. 1, n. 2, p. 125-140, 2008. Disponível em: <https://www.lingv.ro/RRL%201-2%202008%20Silva%20de%20Aragao.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. Rumos da dialetologia portuguesa. *Alfa: revista de Linguística*, Marília, v. 18-19, p. 115-153, 1972. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3512/3285>. Acesso em: 24 out. 2024.

COSERIU, Eugênio. La geografía lingüística. *Cuadernos del Instituto Lingüístico latino-americano*, Montevideu, n. 11, p. 29-69, 1965.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. Tradução Alice Kyoko Miyashiro, J. Guinsburg, Mary Amazonas Leite de Barros e Geraldo Gerson de Souza. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELIA, Sílvio. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Padrão; Niterói: EDUFF, 1987.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

FREYRE, Gilberto. Prefácio. *In*: MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*. Curitiba: HD Livros, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*. Curitiba: HD Livros, 1996.

MAROUZEAU, J. *Lexique de La Terminologie Linguistique: français, allemand, anglais*, 2. ed. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1943. (Collection Georges Ort-Geuthner)

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

ROSSI, Nelson. A dialectologia. *Alfa: revista de Linguística*, Marília, n. 11, p. 89-115, 1967. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3299/3026>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para estudos dialectológicos*. 2. ed. Belém: Instituto Nacional de pesquisas da Amazônia, 1957.

CAPÍTULO 5
**PRÁTICA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NA SOCIEDADE
MIDIÁTICA**

Erika Bezerra Cruz de Macedo
Vanilton Pereira da Silva

1 Introdução

No mundo contemporâneo, caracterizado pelas inovações tecnocientíficas e pelo advento de novos códigos e saberes, uma discussão de longa data continua a permean os círculos educacionais: a concepção de que muitas dificuldades de aprendizado estão vinculadas à nula ou escassa prática de leitura por parte dos estudantes.

Sem desmistificar tal ideia, mas buscando ir além do senso comum, apresentamos uma prática de letramento literário, ou seja, de formação do indivíduo leitor no presente contexto da sociedade midiática. Reconhecemos que isso representa um desafio, especialmente considerando-se que é mais frequente encontrarmos receptores passivos, conformados com as ideias-espetáculo difundidas globalmente, do que cidadãos críticos, ativamente envolvidos na construção de seu próprio conhecimento.

Essa prática de letramento considera as discrepâncias na estética da recepção do leitor de

outrora em comparação ao leitor contemporâneo. O leitor do passado, livre das pressões da instantaneidade contemporânea, dispunha de mais tempo para dedicar-se ao prazer do texto. O leitor do presente, embora tenha menos tempo disponível para a leitura e conte com o acesso a diversas formas de entretenimento midiático, lê mais que do que seus predecessores. A incógnita reside no conteúdo do que ele lê.

O leitor dos dias atuais está imerso na interatividade, considerada por teóricos contemporâneos como um dos mais importantes fenômenos de transformação cultural. Esse fenômeno redefine a própria noção de cultura, permitindo a compreensão do multiculturalismo.

Compreendida como uma manifestação da linguagem e vice-versa, a cultura é parte integrante da vida social (Jakobson, 1972, p. 18); logo, abrange todo indivíduo envolvido numa comunidade e estabelece uma estreita relação com as variadas formas de linguagem e os suportes que veiculam a comunicação.

A existência de múltiplas culturas, manifestas em comunidades virtuais, *chats*, *blogs* e outros gêneros digitais, determina uma alteração radical no campo dos estudos culturais e literários. Ademais, a variedade de leitura na sociedade midiática é ampla. Resulta disso a pertinência de uma abordagem sobre leitura que não se detenha nos recursos formais, e sim que acentue as relações que o texto pode estabelecer com o leitor, ressaltando-se a interatividade como um componente essencial à formação do sujeito leitor.

Muito antes de o termo interatividade ser evocado com a acepção que lhe é conferida na era digital, autores como Mikhail Bakhtin, Roman Jakobson e, posteriormente, Roland Barthes, Umberto Eco, Wolfgang Iser, entre outros, já eram favoráveis à reciprocidade entre a figura do emis-

sor e do receptor nos sistemas comunicacionais, especialmente naquelas mensagens com teor estético.

Uma das primeiras abordagens a ir contra a unilateralidade da elaboração e interpretação da mensagem foi proposta por Bakhtin (1999) ao formular a sua teoria do dialogismo, segundo a qual faz parte da natureza do texto ser dialógico, pois nele se cruzam polifonicamente o repertório semântico do enunciador e o do receptor, atuando ambos como operadores da mensagem.

Também Umberto Eco (1976) lançou uma perspectiva relevante sobre os processos de recepção e interpretação – a que ele informalmente denominou de mecânica de cooperação interpretativa do texto. Parte de suas premissas originou-se da Teoria da Recepção, que enfatiza a participação do receptor-leitor na situação interpretativa, já que esse é inquirido pelo próprio texto, o qual por sua vez requer movimentos cooperativos e ativos da parte do leitor (Iser, 1979, p. 91).

Os fundamentos defendidos por esses importantes teóricos da linguagem e do discurso encontram ressonância na interatividade. Diante disso, um dos desafios a ser enfrentado pelos professores que lecionam Linguagens e Códigos, especialmente Língua Portuguesa e Literatura, é a investigação sobre como os mecanismos de cooperação interpretativa dos discursos apresentam-se na era da informação digital.

As tecnologias digitais afetam estruturalmente a produção dos sentidos devido ao modo como os textos são elaborados e intercambiados. A estrutura do texto veiculado na rede permite ao usuário leitor acessar vários tipos de textos e até navegar por outros sítios virtuais através de elos eletrônicos, chamados de *hiperlinks*. Estes compõem a interface do hipertexto e são responsáveis pela arquitetura

eletrônica que permite ao leitor decidir como sua leitura deve avançar.

Nessa estrutura hipertextual, definida por Lévy (1993, p. 33) como um “conjunto de nós ligados por conexões”, a atribuição de sentido ao texto torna-se possível quando o leitor passa a intervir diretamente sobre a própria estrutura de composição da mensagem, sendo permitido a ele determinar sua maneira particular de articulação e combinação dos elementos significantes.

Essa intervenção do leitor faz dele um sujeito efetivo da ação de ler. Ao invés de ser apenas um decodificador da mensagem estruturalmente definida pela combinação de elementos originados de um código comum, o leitor tem agora a possibilidade de configurar um texto plural, mais permeável, híbrido, possível de ser elaborado através de uma combinação contígua de elementos originados de códigos diversos.

Para Arlindo Machado (1993, p. 186), o hipertexto “traz dentro de si várias possibilidades de leitura” e precisa de um intérprete que o ajude a funcionar. Sua estrutura está em permanente construção e renegociação, configurando-se como uma imensa superposição de textos, em que se associam e sobrepõem elementos verbais, sonoros e visuais.

Configurada como um universo interativo, lúdico e atraente, a internet promove processos relacionais que podem ser largamente explorados por professores na formação do sujeito leitor. Além de propiciar a inclusão digital necessária a novos contextos sociais, a incorporação de tecnologias da informação ao ambiente escolar possibilita que alunos dos mais diversos níveis de ensino usem o computador, a internet e os sítios virtuais como suporte para conteúdos de ensino/aprendizagem, leitura e pesquisa.

Os alunos, por sua vez, mostram-se altamente receptivos às atividades desenvolvidas por meio de sítios

virtuais, mesmo portando diferentes hábitos e habilidades de leitura e navegação. Essa receptividade é essencial às práticas pedagógicas que visam a formação de um sujeito leitor.

Essa formação é imprescindível, sobretudo, quando percebemos alguns paradoxos da modernidade. A despeito da gama de textos que circulam no universo midiático e da facilidade de acesso à informação que nossa era testemunha, um desses paradoxos consiste no fato de que, numa sociedade onde proliferam as formas escritas, a leitura está em crise. Lê-se muito, porém lê-se mal, confirmando que quantidade não reflete qualidade.

As inquietações propiciadas por essa paradoxal fusão despertam-nos o interesse em estudar a literatura e o seu ensino, buscando saber como ocorre o processo da formação de um leitor e da leitura – a leitura duradoura que deixa marcas, que motiva a realizar outras, que revela sentimentos, desejos, questionamentos e medos, que evoca a troca entre o que o leitor contempla no livro e o que experimenta em vida. É nesse sentido que procuramos compreender o letramento literário de modo a desenvolvermos práticas que o viabilizem.

2 O letramento literário na sociedade midiática

No ocaso do século XX, em virtude das grandes mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, o termo letramento definiu-se e notabilizou-se como uma habilidade que transcende a aprendizagem do código linguístico, consistindo num uso significativo das práticas sociais de leitura e escrita, que vão além da alfabetização. Remetendo, pois, a uma dimensão complexa e plural de práticas, há diferentes letramentos, entre eles, o literário, o qual permite que os indivíduos cultivem uma compreen-

são profunda e reflexiva do mundo ao seu redor, ao se envolverem com diferentes formas de literatura.

Desempenhando um papel fundamental na sociedade de qualquer época, em especial, na contemporânea, onde a informação e a comunicação fluem em uma velocidade nunca antes experimentada, promovendo uma avalanche de dados sobre os sujeitos, o letramento literário emerge como uma ferramenta indispensável para a compreensão crítica, a apreciação estética e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

Seja na fruição estética, na interpretação de metáforas, na análise de contextos históricos e sociais ou na compreensão da complexidade das emoções humanas, a capacidade de realização de uma leitura crítica desponta como uma habilidade fundamental que precisa ser desenvolvida na escola, sobretudo, no contexto de uma sociedade onde as informações circulam, muitas vezes, de modo rápido e superficial.

Nesse contexto, em que meio e forma ganham ênfase em detrimento do conteúdo, as vozes sociais podem ser tão simplificadas ou polarizadas que é crucial saber discernir entre informações confiáveis e desinformação, analisar discursos dos mais variados tipos e compreender as sutilezas das mensagens que circulam nas mídias. Por conseguinte, promover o letramento literário não só viabiliza a compreensão de estruturas narrativas, o reconhecimento de temas e o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas também fortalece a capacidade das pessoas de pensar criticamente, compreender a diversidade humana e navegar eficazmente através da teia de informações que caracteriza nosso mundo contemporâneo.

Afinal, o ato de ler envolve processos cognitivos múltiplos, no qual o leitor percebe e reflete o conjunto dos componentes textuais e simbólicos que compõem o texto. Da

mesma forma, também corresponde a um ato social, firmado entre leitor e autor que interagem entre si, a partir de objetivos e necessidades socialmente determinadas.

Esse ato é bem-sucedido quando há uma boa compreensão do que é lido. E, para isso ocorrer, Kleiman (1989, p. 37) cita três aspectos como fundamentais: o engajamento do conhecimento prévio, o repertório textual e o acionamento de experiências de mundo. Dentre esses aspectos, o terceiro é o que mais se destaca na concepção de leitura compreendida como interação. Antes contemplada como mera decodificação de signos, automática e instrumental, sem levar à reflexão nem provocar mudanças, a leitura cada vez mais dá lugar a uma postura proativa.

Para Paulo Freire (2003, p. 20), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, ou seja, antes de ser alfabetizado, o indivíduo já tem a capacidade de ler o que está à sua volta, portanto pode associar coisas e objetos do mundo às suas primeiras leituras da palavra. Esta, por sua vez, conecta a linguagem à realidade, envolvendo a leitura da cultura e da prática do trabalho.

Transmutando esse pensamento para o ensino de literatura, chegamos à conclusão de que a leitura da palavra realizada pelos professores não deve significar uma ruptura com a leitura de mundo do aluno; isto é, a leitura do texto artístico realizada em sala de aula não deve desmerecer a voz do leitor em formação, nem mesmo estar desvinculada de seus interesses e necessidades, mas possibilitar a construção e a mobilização do seu conhecimento.

Ao levar em conta que o sujeito leitor é um ser em construção, o professor compreende a importância de sua ação mediadora num processo longo e complexo. “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive (Lajolo, 1993, p. 7); portanto, os diferentes imagi-

nários e as diversas sensibilidades confiados ao leitor em formação por um professor-mediador permitem àquele se posicionar de modo reflexivo diante dos inúmeros códigos e signos que o cercam, tornando-se um sujeito cuja ação transcende o aprendizado de conteúdos linguísticos.

Nesse sentido, a função do educador é criar condições para o leitor realizar suas próprias leituras e sua própria aprendizagem. Martins (2002) salienta que criar condições para o ato de ler é dialogar com o leitor sobre a sua leitura, sobre o sentido que ele atribui aos textos lidos. Desse modo, o leitor assume um papel atuante e não mais de decodificador, realizando uma leitura que vai além do texto e que começa antes do contato com ele. Corroborando a ideia de que a formação do leitor resulta da experiência estética individual e converge com o prazer suscitado pelo texto, a autora também declara que o importante não é perguntar “sobre o que um certo texto trata, em que ele consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós” (Martins, 2002, p. 53).

No viés dessa leitura que parte de princípios como a afetividade, não se pode julgar um texto como sendo bom ou ruim, ou seja, a importância da leitura de uma obra passa a fundar-se muito mais no que o texto significa para o leitor enquanto sujeito de uma determinada época. Frente a isso, podemos concluir que, para realizarmos um trabalho consistente de leitura em sala de aula, precisamos nos despir de alguns preconceitos que, muitas vezes, norteiam a escolha do docente quanto ao que será lido por seus alunos.

Dentre tais preconceitos estão os relacionados aos critérios de qualidade literária. É comum, por exemplo, considerar-se uma obra de qualidade aquela que, pela poética, estrutura e potencial estético, permanece vencendo os desafios diacrônicos. Isso leva muitos professores a imporem aos seus alunos os textos canônicos cuja quali-

dade é incontestável segundo tais critérios. Infelizmente, a imposição revela-se, na maioria das vezes, um combustível que alimenta a dinâmica de resistência dos alunos às atividades de leitura.

Retornando à literariedade textual, é importante ressaltarmos que a transitividade do valor de uma obra literária é bastante discutível, uma vez que cada sociedade, considerando seu contexto, atribui um julgamento à obra. Segundo Iser (1996), esse julgamento reveste-se de valor ao se afirmar que uma obra é boa ou ruim. Juízos de valor são extremamente subjetivos e situacionais. É por isso que Zilberman (2001) afirma que o leitor é um sujeito histórico, que se define pelo contexto social a que pertence e pelas suas competências particulares de leitura. O que importa, portanto, é a maneira como o leitor vê a obra e como ela age em cada sujeito que tem sua vivência e seu conhecimento de mundo particular.

Para Barthes (1996, p. 21), a grandeza da obra, ou melhor, o “brio do texto [...] seria a sua vontade de fruição”, o que excede a procura do leitor e desenvolve a sua imaginação, ou ainda, segundo os preceitos da Estética da Recepção, o que rompe com as expectativas do leitor.

Enfim, mais do que ler o livro é preciso vivê-lo, tê-lo como parte da vida, do desenvolvimento, da diversão, do crescimento e do conhecimento. “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular” (Chartier, 1999, p. 91). Essa singularidade é própria da formação do leitor que desenvolve habilidade com leituras inéditas e formas imprevistas. Por isso, nenhuma leitura pode ser final. As leituras alimentam-se reciprocamente, exigindo do leitor informações sobre a criação do texto, o autor, o contexto histórico, o vocabulário específico.

Estudos que se voltam para o leitor como elemento ativo no processo de comunicação literária devem-se à

ampliação dos limites das teorias da literatura, que ultrapassam o texto e o seu autor. Antes desses estudos, dentre os quais se destacam a Estética da Recepção e a Sociologia da Leitura, as histórias da literatura e da arte transmitiam o produto (a obra de arte) já objetivado. Considerava-se o lado produtivo da obra – o lugar da obra de arte em seu tempo, em relação a seus autores e às obras contemporâneas –, porém, pouco se levava em conta o lado receptivo e, raramente, o comunicativo. Com isso se perdia o entendimento da experiência literária como uma experiência, sobretudo, estética, não apenas produtiva, mas receptiva, comunicativa e sensorial.

Representante teórico da Estética da Recepção, Jauss (1994) é um dos que defendem que a obra literária é condicionada pela relação entre literatura e leitor. Muito mais do que canônica, a obra de arte é experiencial, ela provoca reações e lança sugestões, levando o leitor a projetar-se para a liberdade estética, produzida pela autonomia e capacidade de julgamento do recebedor.

Também a Sociologia da Leitura estuda o público como um agente do processo literário, enfatizando “que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação e, portanto, na fama dos textos, mas também em sua produção” (Zilberman, 2001, p. 17). Compreendemos disso que a Sociologia da Leitura busca mostrar tanto a atuação social do leitor, como mediador ou não de textos, quanto a sua atividade individual frente aos textos lidos.

Nessa sociedade interativa, informacional, carregada das impressões sinestésicas mais diversas, para se transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura literária, é preciso tê-la vivenciado. Não é a escola, como instituição, que tem despertado o gosto pela leitura, o interesse em aprender, imaginar e descobrir, mas um professor ou um bibliotecário que tem levado a difusão do gosto

em uma relação individualizada, por meio de sua paixão e de seu desejo de partilha.

Ao tratar da iniciação literária, Petit (1999) dá ênfase aos sujeitos mediadores. O mediador é um professor, um bibliotecário ou simplesmente um amigo ou uma pessoa com quem se convive em alguma comunidade. E o seu papel como mediador de livros é resultado não só do processo de iniciar a leitura de alguém, como também de “legitimar um desejo de ler” (Petit, 1999, p. 181).

Se uma criança se interessa pela história contada pelo professor, provavelmente irá procurar outras histórias para ler sozinha. O professor, como um mediador, ajuda o leitor a superar suas dificuldades e a ultrapassar uma etapa, incentivando-o a ler mais e mais textos. Por isso, é importante que os professores interroguem os alunos durante as aulas e que, do mesmo modo, os bibliotecários troquem algumas palavras no momento de devolução do livro, a fim de colher algumas impressões de leitura.

Além do contato essencial com a palavra impressa, o leitor pode ter um encontro muito mais vivo com o livro e reconhecer-se nele após o encontro com um mediador ou após participar de um intercâmbio com outros leitores. Esses contatos, mediações e intercâmbios findam ressaltando a importância socializadora da literatura.

Enfim, é possível percebermos que as concepções teóricas da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura estão intimamente ligadas. De modo geral, o objetivo dessas concepções é refletir sobre o modo específico que os sujeitos têm de se relacionar com a leitura. Na esteira dessa reflexão, surge a prática do letramento literário como penhor para que a leitura esteja presente em sala de aula não só como instrumento de transmissão de conteúdos linguísticos ou quaisquer outros conteúdos, mas, sobretudo, como forma de dar ao aluno acesso à obra de ficção.

3 Rodas de leitura como prática de letramento

Regina Zilberman, autora de *Leitura em crise na escola* (1991a) e de *A leitura e o ensino da literatura* (1991b), reflete sobre a problemática da leitura e do ensino da literatura. Preocupada com a formação do leitor, ela afirma que, para cumprir seu papel, a escola deve promover atividades sociais e culturais, e não se apresentar como um organismo meramente burocrático. Deve, portanto, utilizar-se da fantasia como um ideal de transformação que ajude o homem a entender sua história e a perceber o mundo ao seu redor.

O papel do ensino da literatura é colaborar na formação do leitor, levando-o a ampliar as fronteiras do seu conhecimento, a adquirir novas vivências e a refletir sobre o seu cotidiano. A partir da leitura, o indivíduo é estimulado a dialogar e a socializar suas experiências, discutindo com outros leitores suas surpresas e decepções, acarretando a possibilidade de que essas atividades de reflexão não se encerrem no final da aula, mas que adquiram o sentido concreto que precisam ter fora da escola.

No tocante ao texto literário, Zilberman (1998) comenta que o professor deve ter duas atitudes em sala de aula: em primeiro lugar, não reduzir a obra de arte a observações consideradas corretas por ele e, em segundo, deve valorizar as múltiplas interpretações pessoais dos alunos que decorrem do próprio ato de leitura.

Partindo dessa premissa, a prática de letramento que aqui apresentamos conta com a voz do aluno na seleção e discussão do texto literário. Essa voz pode se fazer ouvir em rodas de leitura, as quais contam com atividades preliminares de pesquisa que investigam o que os alunos leem, considerando-se a leitura independente do gênero textual e do suporte midiático, e por qual razão leem. A partir da

coleta desses dados, formam-se círculos em que se distribuem leitores formados e leitores em formação. O professor atua como um mediador do diálogo entre esses leitores e incentivador do intercâmbio de textos, seja através da formação de comunidades, seja pelo compartilhamento de textos, seja pela participação em saraus, em ações culturais e em atividades intra e extraclasse.

As rodas de leitura são uma ferramenta valiosa para promover o letramento literário em grupos. Elas proporcionam um ambiente propício para a discussão, a troca de ideias e a reflexão sobre as obras literárias, consistindo em atividades informais o suficiente para promover a extroversão do diálogo e formais o bastante para não sucumbirem à desordem. Ao tratar de leitura, promovem conversas em que leitores formados ou em formação discutem textos e, em seguida, ampliam o seu diálogo para a leitura do mundo e de si mesmos. Dessa maneira, leem o papel, os gestos, os sons, as formas, as imagens, as palavras que os rodeiam e também o que faz parte do cotidiano, como as condições de vida, as alegrias e as tristezas, a realidade e os sonhos, a força e as fraquezas.

Esses colóquios podem acontecer tanto no ambiente da sala de aula quanto nos centros de convivência da comunidade escolar – o parque, o pátio, a praça de alimentação, os laboratórios, o auditório, a sala de leitura, além dos ambientes virtuais. A aparente informalidade e a diversidade de ambientes atendem às propostas temáticas de cada roda, dão um sabor de novidade a cada encontro, visto que os círculos acontecem num lugar sempre diferente do anterior, e contribuem para criar um clima de descontração que favorece a troca de experiências literárias.

No caso dos ambientes virtuais, influenciados pela velocidade com que as informações estão remodelando a

sociedade contemporânea, esses espaços emergem como um dos principais meios de interação com outros indivíduos e saberes. Nesse contexto, o ambiente digital traz também inovações nas formas e trocas de leitura e produção de texto, que impactam o ambiente escolar.

A proposição de rodas de leitura em espaços digitais contribui para potencializar o letramento literário, transformando a experiência de leitura em um processo colaborativo, enriquecedor e socialmente significativo. Associadas aos recursos midiáticos, essa prática de letramento consiste numa abordagem mais sedutora e eficaz para promover a compreensão crítica do texto, a sua apreciação estética e a expressão criativa sobre ele.

Considerando, por fim, que a apreciação da leitura literária depende da interação significativa entre o leitor e o texto, a qual, por sua vez, é influenciada pelas condições de leitura oferecidas, é importante ressaltarmos que quem lê o faz em busca de prazer e devido à satisfação de interesses pessoais. Sob esse prisma, a fórmula da leitura é “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser usado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa e que seja livre da tirania do tempo” (Bloom, 2001, p. 18).

A despeito do fato de que tal fórmula é individual, nada impede que ela seja partilhada. A partilha é um dos elementos essenciais de uma sociedade interativa e multivocal. Nesse sentido, a interlocução das vozes de um leitor formado com a de um leitor em formação permite refletir acerca das possibilidades de leitura que um texto, independente do gênero, oferece e sobre o modo como cada leitor recebe esses conteúdos, a fim de identificar as variáveis que o leva a apreciar ou a rejeitar a obra.

4 Considerações finais

Uma vez que a troca está no cerne da leitura e da produção de textos, que envolvem a interação leitor-autor, é natural pensá-la também como relevante na difusão de atos de leitura. A troca, a interatividade, o dialogismo, a conectividade, o diálogo, o *sharing*, não importa o nome que receba nem o meio em que aconteça, é uma atividade dinâmica, que embora antiga como o escambo e a formação social, permanece moderna e capaz de acompanhar o ritmo de textos e hipertextos, provocando experiências transformadoras de ampliação de horizontes e contribuindo para a formação do leitor enquanto sujeito de sua prática de leitura.

Essas experiências provavelmente não levarão à resolução absoluta dos problemas da crise de leitura, nem impedirão que a falta ou deficiência de leitura continuem sendo apontadas como um dos grandes problemas da educação. Infelizmente, não há receitas mágicas para democratizar a leitura nem formar sujeitos e cidadãos. Ainda assim, tais experiências são transformadoras à medida que seduzem muitos para a prática da leitura e que propiciam ao docente uma constante reflexão da sua didática.

Pensarmos, pois, a questão da formação do leitor na sociedade midiática não significa somente constatar uma crise de leitura. Envolve um ponto-de-vista perante o significado do ato de ler na formação de sujeitos e na construção da cidadania. Envolve uma interrogação cotidiana sobre a responsabilidade e o exercício da profissão de mestre. Envolve uma decisão profissional, uma exigência social e uma determinação pessoal para realizar o trabalho paciente de mediador de infinitas leituras.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. Tradução de Pérola de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Estudos, 6).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa (coord.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, 36).

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação).

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS).

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EdUSP, 1993.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos, 74).

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica: SEP, 1999.

ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991a.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991b. (Coleção Contexto Jovem).

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998. (Coleção educação e pedagogia).

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2001.

CAPÍTULO 6
**LETRAMENTO ACADÊMICO DOS
ALUNOS INGRESSANTES NOS
CURSOS DE LICENCIATURA DO
IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL:
UMA ANÁLISE DIAGNÓSTICA¹**

Ailton Dantas de Lima
Gilvando Alves de Oliveira
Nathalia Amanda de Oliveira Cavalcanti

¹ Este estudo é parte do projeto de pesquisa Letramento acadêmico no ensino superior do IFRN: a produção escrita de resumos e resenhas acadêmicos, vinculado ao Nupel - Núcleo de pesquisa em ensino e linguagens, do IFRN.

1 Introdução

É de nosso conhecimento que a ampliação do acesso ao ensino superior, no Brasil, tem sido acompanhada da ampliação, também, da quantidade de estudantes, ingressantes nessa etapa de ensino, que apresentam dificuldades em relação à escrita. Isso nos leva a considerar a relevância dos estudos sobre letramento para se intervir nessa realidade. Mesmo que esses estudantes cheguem ao ensino superior já com vivências em eventos de letramento, o fato de encontrarem-se em outro nível de ensino confronta-os com outras práticas de leitura e de produção textual que revelam serem as experiências de letramento vivenciadas nos níveis fundamental e médio apenas parte de um processo inconcluso.

Mesmo assim, é comum uma preocupação social, sobretudo quando se trata de alunos que estão na educação superior, com a falta de domínio da leitura e da escrita. No entanto, inclusive entre os discentes, essa preocupação volta-se para a falta

de domínio de regras normativas da escrita formal. Sobre essa visão, Street (2014, p. 40) comenta que

Concepções errôneas sobre seu próprio “analfabetismo”, por exemplo, continuam a debilitar muitos adultos em situações onde o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. Quando se descobre que muitos assim rotulados, seja por si mesmo ou por outros, têm na verdade pequenas dificuldades de ortografia, decodificação, estrutura da frase ou do parágrafo (ou simplesmente pronúncia não padrão!), é espantoso que tanto peso cultural e emocional tenha sido imposto a eles. Uma das razões tem sido a prevalência da teoria da “grande divisão”: se tais dificuldades forem associadas à categoria “analfabetismo” e se essa categoria for associada à falta de funções cognitivas ou atraso mental, então o estigma será inevitável. Se, por outro lado, forem colocadas num quadro teórico que postula a existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos, nenhuma separação entre letrado e iletrado, e uma gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, então a agenda muda e o estigma fica sem sentido. Todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos.

Assim, a noção de letramento associado ao contexto é crucial para se compreender que o fato de o aluno chegar à educação superior sem o domínio dos gêneros discursivos da esfera acadêmica não será aqui tratado como uma deficiência cognitiva. Tampouco o desconhecimento de gêneros de outras esferas será assim tratado.

Nessa perspectiva, ingressar na educação superior não significa considerar superadas as experiências de letramento. Trata-se, o ambiente universitário, de um espaço de onipresença da palavra escrita. Assim, perceber o uso

da escrita não apenas como ferramenta de acesso a saberes, mas também como ferramenta de construção de saberes, é condição *sine qua non* para se trilhar um caminho profícuo na trajetória acadêmica.

Essas constatações nos estimularam a realizar esse estudo. Trata-se de uma investigação que visa analisar o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura do Campus Natal-Central do IFRN, na perspectiva do letramento acadêmico. A intenção é situar o perfil dos participantes envolvidos dos cursos de licenciatura, uma vez que são estudantes recém-ingressos na educação superior e vivenciam as experiências de leitura e de produção textual propostas por esse nível de educação, por meio de atividades desenvolvidas nas disciplinas Leitura e produção de textos acadêmicos e Língua portuguesa.

Dada a relevância da vivência com a escrita acadêmica pelo discente, ressaltamos, ainda, que as disciplinas Leitura e produção de textos acadêmicos e Língua portuguesa, no IFRN, são ofertadas nos primeiros períodos dos cursos superiores e apresentam os seguintes objetivos no que tange à (1) leitura e à (2) produção de textos: (1) Que o discente seja capaz de ler textos acadêmicos, depreendendo seu propósito comunicativo; suas ideias principais e relações de sentido entre essas ideias e as ideias secundárias; que identifique os elementos coesivos e os associe à progressão textual; que seja capaz de identificar os tipos de citação do discurso; e que identifique os elementos organizacionais internos nos gêneros em estudo; (2) Que o discente seja capaz de produzir os gêneros acadêmicos elencados no programa, expressando-se de modo adequado, citando o discurso de forma pertinente e de acordo com as convenções da ABNT, sinalizando a unidade e a progressão temáticas e apropriando-se de estratégias enunciativas necessárias à produção textual acadêmica oral e escrita.

2 Fundamentação teórica

2.1 Concepção de linguagem

Considerando que a produção de gêneros discursivos acadêmicos é um evento de letramento e, por isso, vale-se da escrita no seu uso social, necessária se faz uma concepção de linguagem que inclua as relações entre o tempo, o lugar e os valores envolvidos nesse uso. Nessa perspectiva, o nosso aporte é a compreensão da linguagem como palco de relações dialógicas. Para Bakhtin (1997, p. 42),

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre réplicas de um diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.

Sob esse olhar teórico, a linguagem, se desprovida de seu caráter dialógico, pode constituir-se como apenas uma das faces do signo verbal: aquela que refrata a realidade, tirando do ser humano aquilo que lhe é fundamental, a possibilidade de perceber o verdadeiro, de perceber o mundo.

2.2 Gêneros do discurso

Para Bakhtin (2016), gênero é um tipo relativamente estável de enunciado, cuja diversidade é infinita. Nesse sentido, ele propõe uma divisão em gêneros primários, considerados mais simples, e gêneros secundários, considerados mais complexos. Entre os secundários, o pensador russo inclui os gêneros do discurso científico, que abarcam as “pesquisas científicas de toda espécie” (Bakhtin, 2016, p. 15). A complexidade dos gêneros secundários decorre,

segundo o autor, pelo fato de eles surgirem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido” (Bakhtin, 1997, p. 15). E isso os diferencia, por exemplo, do diálogo cotidiano.

2.3 Gêneros acadêmicos

O discurso científico atende à necessidade cultural de construir realidades, por meio da linguagem, nos diferentes campos do saber humano. Esse discurso materializa-se, sobretudo, em gêneros discursivos escritos. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), é no contexto da vida universitária que surge a necessidade de produção de gêneros discursivos com objetivos específicos. Entre esses gêneros, as autoras elencam: resumo, resenha, artigo, monografia e dissertação.

2.4 Letramento/ letramento acadêmico

A perspectiva de letramento aqui assumida é a dos Estudos do Letramento, que considera as múltiplas formas de uso da língua escrita (Kleiman, 2008). Essas formas de uso materializam-se nos eventos de letramento. Tais eventos caracterizam-se, segundo Kleiman e Assis (2016, p. 13), por uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais esses realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido na situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido.

Entre esses eventos, situa-se o letramento acadêmico. Na esfera da produção acadêmica, o uso da escrita ga-

nha espaço privilegiado. Nessa esfera da atividade humana, como em todas as outras, a produção de textos articula o tempo e o lugar históricos, as relações sociais entre os participantes e os gêneros discursivos.

3 Metodologia

Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa dos dados, em que o percurso metodológico referencial parte do paradigma interpretativista, já que o foco recaiu sobre os significados possíveis de serem construídos quando sujeitos, na condição de aprendizes de estratégias de leitura e de produção de gêneros acadêmicos, inserindo-se na dinâmica da atividade acadêmica, uma vez que consideramos os significados do evento do letramento acadêmico para os participantes envolvidos.

Nessa abordagem, houve uma interação dinâmica entre os dados coletados e a perspectiva teórica adotada. Foi necessário embasamento de arcabouço teórico, para que pudesse proporcionar detalhes sobre o evento de letramento acadêmico, objeto desta investigação. Essa interação, em consonância com a abordagem qualitativa, norteou os questionamentos e as observações, o que exigiu o uso do questionário como instrumento de coleta. Foram aplicados 121 questionários semiestruturados aos alunos de 1º período em quatro cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), contemplando 15 questões. Sendo o primeiro bloco de múltipla escolha, e o segundo composto por questões mistas, para avaliar o perfil dos entrevistados e seus conhecimentos sobre os gêneros textuais/discursivos.

4 Discussão de resultados

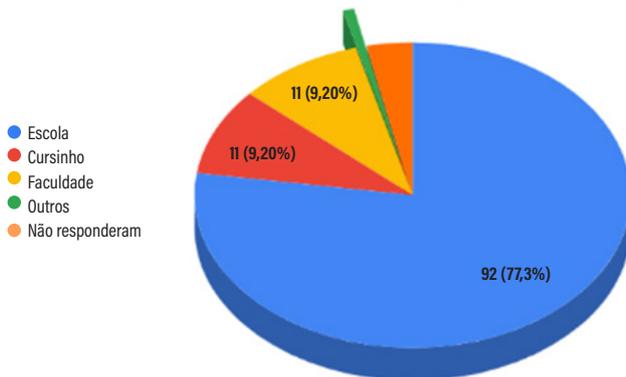
Por meio da análise dos dados, foi possível diagnosticar o perfil dos entrevistados. No primeiro bloco do questionário aplicado, com questões de múltipla escolha, foi possível identificar que a grande maioria é de alunos egressos do ensino médio, provenientes de instituições públicas, residentes na região metropolitana de Natal/RN. Cerca de 43% dos entrevistados estão na faixa etária média entre 18 a 20 anos; os demais oscilam na faixa entre 20 a 25 anos, e os acima de 25 anos e menores de 18 têm baixa representatividade. Podemos concluir que a grande maioria, de fato, possui acesso à internet de uso regular e renda per capita de até 1 salário mínimo. Esses discentes estão centralizados nos cursos da área de humanas, compreendendo as licenciaturas em Geografia e em Letras, com habilitação em Língua portuguesa e espanhola. São estudantes que possuem hábitos regulares de leitura, mas que, em média, estudam entre 1 a 3 horas/dia, no contraturno. Além disso, cerca de 63 entrevistadas autoidentificam-se pelo gênero feminino, o que representa a maioria.

O segundo bloco foi composto por questões mistas, por meio das quais foi possível avaliar/identificar os conhecimentos discentes sobre os gêneros textuais/discursivos. Na questão 13, por exemplo, os alunos foram inquiridos sobre o acesso ao conhecimento acerca dos gêneros textuais. Nesse momento do questionário, foi possível identificar que a escola é o espaço em que esses alunos tiveram contato com os gêneros textuais. Isso foi revelado pelo percentual de 77,3%, das respostas, conforme podemos ver graficamente representado no gráfico 1.

É interessante também observar, nesse mesmo gráfico, o percentual de alunos que não responderam ao questionamento. Esse dado pode levar à inferência sobre o des-

conhecimento da própria terminologia “gêneros textuais”; no entanto, esse é um aspecto ainda a ser investigado.

Gráfico 1 – Acesso ao conhecimento sobre gêneros textuais

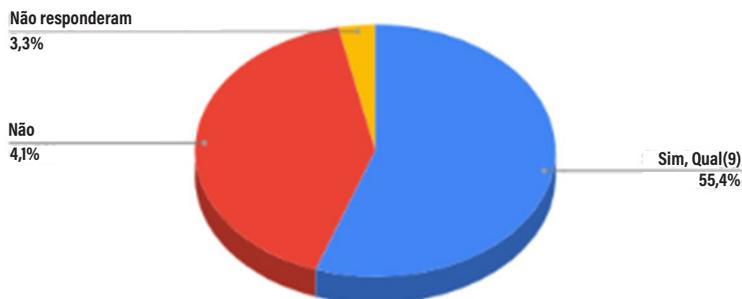


Fonte: dados coletados pelos autores (2022).

Na questão 14, que tematizava a dificuldade de identificar os gêneros textuais acadêmicos, foi possível constatar que 55,4% dos alunos entrevistados revelaram a existência dessa dificuldade. De posse desse dado, é importante estabelecer relação com a informação do gráfico 1. Apesar de esse gráfico ter revelado que a escola é o espaço privilegiado do contato com os gêneros textuais, nesse espaço, parece não ter havido construção de um conhecimento que proporcionasse o reconhecimento dos gêneros acadêmicos, conforme percentual revelado no gráfico 2.

Ocorre que esse fenômeno se mostra de forma bem homogênea entre os cursos, sem distinção quanto às áreas das licenciaturas, tanto exatas quanto humanas.

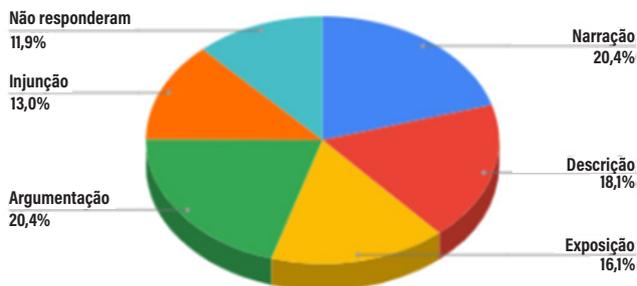
Gráfico 2 - Dificuldade em identificar gêneros textuais acadêmicos



Fonte: dados coletados pelos autores (2022).

Na questão 15, foi solicitado que os discentes listassem um gênero textual correspondente a cada tipo: narração, descrição, argumentação, injunção, explicação e diálogo. Observou-se que houve uma tendência de os entrevistados citarem gêneros textuais que não fazem parte da esfera acadêmica. A narração, por exemplo, foi representada pelo gênero romance; a descrição, pelo gênero reportagem; a exposição, por jornal, que nem é um gênero, e sim um suporte; a argumentação, pelo gênero artigo e redação; por fim, a injunção, representada pelos gêneros receita e manual. Entre os que não responderam ou deixaram algum gênero sem resposta, não houve representatividade acentuada, mas se indicou que ainda falta conhecimento acerca dos gêneros textuais de esfera acadêmica. No gráfico 3, é possível verificar o percentual expressivo de respostas, quanto aos gêneros listados. Os gêneros relacionados à argumentação e à narração foram os mais lembrados.

Gráfico 3 – Estabelecimento de relação entre tipo e gênero



Fonte: dados coletados pelos autores (2022).

5 Considerações finais

O projeto de pesquisa proposto e desenvolvido trouxe contribuições significativas para começar a se pensar academicamente sobre o perfil de alunos que ingressam nos cursos de graduação do IFRN. Foi perceptível a existência de letramentos oriundos das trajetórias escolares dos alunos. No entanto, como havíamos estabelecido como hipótese, quando questionados sobre o conhecimento sobre gêneros discursivos da esfera acadêmica, esses alunos revelaram pouco conhecimento sobre esses gêneros. Essa constatação sinaliza para a Instituição a necessidade de um trabalho sistematizado para que esses discentes sejam inseridos no evento de letramento acadêmico.

Se foi a escola o espaço privilegiado para o contato do discente com os gêneros textuais, conforme mostraram os dados, será também a escola a encarregada de apresentá-lhe os gêneros da esfera acadêmica. É no curso de graduação que ele vivenciará práticas sociais mediadas por esses gêneros, seja na leitura e compreensão de textos teóricos, que lhe exigirão a produção de resumos e fichamento, na vivência em eventos científicos, que lhe exigirá a produção de artigos e/ou a organização de exposições orais acadê-

micas, até a conclusão do curso, que lhe exigirá a produção de um trabalho monográfico. E essas práticas só farão sentido se atreladas a uma compreensão do funcionamento do discurso da ciência, do papel desse discurso na construção de realidades.

É necessário aqui esclarecer acerca da abrangência do projeto. Inicialmente, havíamos proposto uma investigação que abrangesse todos os cursos superiores ofertados pelo IFRN. Também foi proposto que haveria um momento de entrada em sala de aula e outro momento de análise de material produzido pelos sujeitos da pesquisa. Entretanto, a fase de coleta de dados via aplicação de questionários demandou um tempo além do que se havia previsto. Assim, foi necessária uma readequação do tempo.

Mesmo diante dessa modificação no cronograma de atividades, o objetivo geral do projeto, de investigar o letramento acadêmico nos cursos de graduação do IFRN – Campus Natal-Central se mantém. É necessário ressaltar que, diante dessa realidade, necessária se faz a continuidade da investigação. Dessa forma a continuidade do estudo, por meio de outras etapas, será submetida nos editais de fluxo contínuo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Tradução e Prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Assis (org.). *Significados e significações do letramento*: desdobramentos de uma

perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Angela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

CAPÍTULO 7
**O MODERNISMO DE HELEN
INGERSOLL**

Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva

“A história leva a tudo, mas na condição de distanciar-se dela” (Claude Lévi-Strauss).

1 Introdução

Há um século de distância da Semana de Arte Moderna, o Rio Grande do Norte descobriu uma potente voz na poesia da Terceira Fase modernista: Helen Ingersoll (1930 - 2010). Isso se tornou possível, através de uma compilação feita por Claudio Galvão (2021), pesquisador mossoroense que, ao se debruçar em outro objeto de pesquisa, percebeu aquela verve poética afrontosa no extinto *Jornal A República*. A aparição de Helen é instigante e desafiadora por ser em um período do qual se toma um pouco de distância e se lança um olhar retrospectivo, repleto de questionamentos. Alguns deles com respostas; outros que permanecerão incógnitos.

Neste exercício de distanciamento, fatos são revistos, contestados pelos críticos, no que diz respeito ao pioneirismo modernista atribuído ao sudeste, especificamente o eixo Rio-

-São Paulo. O rebaixamento histórico, político e cultural das demais regiões brasileiras sob a pecha de produção regionalista só mostra as tentativas de inferiorizar, ou mesmo apagar manifestações culturais, deslegitimando-as, por isso a importância desta pesquisa.

Obedecendo uma ordem cronológica de autores modernistas no Rio Grande do Norte, tem-se os poetas de transição Palmyra Wanderley e Othoniel Menezes; o da Primeira Fase - *Heroica* -, Jorge Fernandes; as da Terceira Fase, *Geração de 45*, a mossoroense Helen Ingersoll e, em seguida, Zila Mamede, paraibana radicada em solo potiguar.

É importante mencionar que a mossoroense carrega traços da Primeira Fase. Seus versos livres teriam sido impulsionados pelo estilo cultuado na Primeira Geração Modernista? Essa foi a primeira pergunta surgida na pesquisa “Enquanto houver Soll, a poesia modernista pede passagem”, diante de uma escrita tocada por uma rebeldia que, três décadas depois, apareceria fortemente na poesia marginal que cresceu com os movimentos contraculturais.

O referido projeto foi submetido ao Edital nº 01/2021 - PROPI/RE/IFRN - Projetos de pesquisa e inovação em processo de fluxo contínuo e aceito¹. Seu maior fator de impacto se dá em virtude do resgate dessa voz modernista, de forma a reparar o silenciamento sobre a sua obra e mudar a periodização literária do Rio Grande do Norte.

Sobre a autora, pouco se sabia, contudo o que foi coletado será compartilhado neste estudo. A segunda pergunta que moveu a pesquisa foi: além dos escritos reunidos por Claudio Galvão, há material inédito de Helen Ingersoll com a família, ou publicado em jornais cariocas a partir de 1950? Em suma, o projeto buscou vestígios dessas possíveis atividades literárias, após sua saída do RN.

1 <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/pro-reitoria-de-pesquisa-e-inovacao-lanca-cinco-editais/>

A seguir, assim estão organizadas as sessões deste capítulo: (II) *Mossoró na cartografia da modernidade*, uma breve contextualização de sua cidade natal; (III) *Aparição: olhando direto para Soll*, no qual é fornecido um breve curso da produção literária modernista potiguar com dados biográficos sobre a poeta e outros nomes femininos; (IV) *Poética da ruptura: os versos em chamas de Helen Ingersoll*, uma amostragem da sua lírica insubmissa; finalmente, à guisa de conclusão, algumas impressões gerais da pesquisa nas (V) *Considerações finais*.

2 Mossoró na cartografia da modernidade

Para um estudo mais acurado da poética ingersolliana, é necessária a articulação entre contexto social, biografia e discurso que permeia sua obra, pois as relações entre a lírica e a sociedade são complexas, sobretudo considerando que Helen Ingersoll, em um dado momento, rompe relações com sua terra que, embora desfrutasse da modernidade, ainda carregava uma moral provinciana demais. Amalgamar tais elementos nos leva à compreensão das temáticas evocadas na poesia. Para isso, a contextualização da época e do espaço será analisada sob a ótica de Candido (1967, p. 4):

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos valores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo

papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.

Em se tratando do século XX, singularmente conhecido pelos avanços tecnológicos, foi estabelecido, ao longo desse estudo, um recorte entre 1915 e 1951 como forma de apresentar uma cartografia da modernidade evidente na cidade de Mossoró, terra natal da poeta. Em alguns momentos, existirão leves recuos na História para se entender o pioneirismo e as rupturas sempre presentes no desenvolvimento dessa sociedade.

Em 1915, William John Ingersoll, um engenheiro viúvo, canadense, chegava à cidade para trabalhar na exploração da gipsita. Logo, casou-se com a professora Maria Elisa da Silva. Eram os pais da poeta. A cidade estava se modernizando e não tardaria a abastecer 90% dos estados brasileiros com aquele mineral em vias de prospecção. Mossoró já era uma cidade urbanizada. As vias públicas eram limpas, havia coleta de lixo, estradas para acesso de carros e estrada de ferro. No ano seguinte, em 1916, era a vez de a luz elétrica iluminar o mês de dezembro.

Nesse período, por ser referência na produção do sal e da carnaúba, na criação de gado, na comercialização da carne e do couro, dos frutos do plantio regular, entre outros, a cidade apresenta um crescimento em potencial. A costa mossoroense é reconhecida e próspera na extração do sal, de maneira que, em 1644, figurou nos registros das cartas quinhentistas e seiscentistas portuguesas e holandesas (Cascudo, 1953)

A prosperidade que sempre abraçou Mossoró pareceu se estender às conquistas sociais, alcançadas com lutas e rupturas. Voltando um pouco no tempo, em 1875, como resposta à obrigatoriedade do recrutamento, respaldado pelo Decreto 5881 de 27 de fevereiro daquele ano, que

o Visconde do Rio Branco deixou como bomba de retardo para Duque de Caxias, alguns protestos ocorreram pelo país, sobretudo no Rio Grande do Norte. O motim das mulheres mossoroenses pertence a este ciclo.

Câmara Cascudo (1953) exemplifica o comportamento das mulheres que saíam em defesa de seus filhos, maridos e noivos. E como nem só dos 300 de Esparta vive a História, o escritor potiguar destaca a jovem Ana Floriano, de 15 anos, que liderou o agrupamento de 300 mulheres saídas em cortejo, arrancando os editais de convocação afixados nos logradouros. Mesmo com os soldados tentando conter o levante, elas não pararam. Tudo terminou em confronto direto entre elas e a polícia, deixando um saldo de feridas naquele 31 de agosto de 1875.

Em 1883, houve campanha pela libertação dos cativos, de maneira que, antes de a abolição ocorrer no Brasil, a cidade se antecipou neste mesmo ano, alforriando 40 escravos dos 86 existentes, uma quantidade pequena comparada à São José do Mipibu-RN que permaneceu mantendo mais de 9 mil cativos em engenhos de açúcar. A cidade preferia a mão de obra de homens livres.

Desde o final do século XIX, Mossoró tinha cinema e teatro. Não à toa, recebeu o título de capital cultural do Rio Grande do Norte. Em 1917, sua população contava com 16 mil habitantes, sendo que, desses, 13 mil fixaram residência no perímetro urbano. Na cidade havia “[...] três automóveis de passeio, dois carros de luxo, duas diligências, um auto de passageiro, um de cargas, além de outro avariado” (Cascudo, 1953, p. 190). Pelos idos dos anos 1920, os automóveis virariam febre na cidade onde se podia ouvir o ronco dos motores. Dentro desse intervalo, em 1918, a gripe espanhola deixou um rastro de luto.

Em 1922, rodovias foram abertas, o monumento à Independência foi erguido na praça da cidade. No ano poste-

rior, em 1923, a Arcádia Litero-Cívica de Mossoró promoveu ciclos de conferências literárias. Em 1926, a imprensa foi instituída.

Enquanto a cidade crescia e se desenvolvia, com suas ruas pavimentadas, em 1927, o bando de Lampião ameaçou invadi-la, caso o pagamento exigido pelo líder não fosse efetuado pelo prefeito. A recusa do povo sinalizava o combate. Em 13 de junho² do referido ano, mesmo com 50 jagunços, o bando não só foi repellido pelos mossoroenses como perdeu Colchete e Jararaca – este último, ferido, foi enterrado ainda vivo – no confronto.

Em 1928, antes do movimento sufragista brasileiro, o primeiro voto feminino aconteceu em Mossoró. A eleição, iniciada em leituras marxistas, era a professora Celina Guimarães Viana que, aos 29 anos, participou da eleição municipal. Somente em 1932, as mulheres passariam a ter este direito assegurado pelo código eleitoral.

A cidade que se antecipou na abolição da escravatura; que protagonizou um levante contra as medidas arbitrárias de recrutamento do governo; que foi pioneira no voto feminino, recebe Helen Ingersoll em 13 de março de 1930, futura poeta modernista. Não é por acaso que o topônimo Mossoró (do tupi *mo-çoroc*), segundo Teodoro Sampaio na obra *O tupi na geografia nacional*, é uma palavra que traz consigo o sentido de “fazer romper, rasgar”, em outras palavras, promover uma ruptura. (Sampaio, 1987, p. 287).

2 A expulsão do bando de Lampião atualmente é comemorada em um espetáculo ao ar livre, Chuva de Balas no País de Mossoró, atualizado todos os anos, que pode ser visto no período junino como parte da programação Mossoró Cidade Junina, em palco montado na calçada da Igreja de Santa Luzia. Também, há o Memorial da Resistência disposto no centro da cidade que também atrai um número considerável de turistas.

3 Aparição: olhando direto para Soll

Looks like a girl, but she's a flame³
(Alicia Keys).

Quando Helen Ingersoll nasce em 13 de março de 1930, já havia se passado oito anos da Semana de Arte Moderna. Tempo suficiente para que Mário de Andrade, um de seus representantes de peso, realizasse um balanço. Inicialmente, segundo ele, o movimento se mostrava como “o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional”, cujos representantes, em 1922, eram “altifalantes de uma força universal e nacional muito mais complexa que nós. Força fatal, que viria mesmo” (Andrade, 1974, p. 231).

O autor de *Macunaíma* estava sinalizando, naquele discurso, o novo mundo já tomado pelos avanços industriais, movido pelo ronco dos motores, referindo-se a essa nova realidade com a metáfora *força fatal*, inebriado pelos efeitos da *Fase Heroica*, a primeira do Modernismo, ainda digerindo os acontecimentos à medida que sentia as transformações estéticas na velocidade das máquinas. Ele reconhece os modelos importados da Europa, ponderando que, ao aterrissar em solo brasileiro, o espírito vanguardista europeu ganhou novos contornos em São Paulo, a metrópole mais adequada ao movimento “pela sua atualidade comercial e sua industrialização, em contato mais espiritual e mais técnico com a atualidade do mundo” (Andrade, 1974, p. 236), segundo o seu entendimento.

Dez anos após essa declaração inicial, muitas intrigas que solaparam as relações entre escritores, além das

3 Verso da canção *Girl on fire*, composição de Jeff Bhasker, Alicia Keys, Salam Remi, Billy Squier, lançada em 04 de setembro de 2012 na iTunes Stores como single de avanço do disco.

tensões provocadas pela fase de ruptura com os padrões clássicos, podia-se ver um Mário de Andrade mais reflexivo, partilhando angústias sobre a falta de cordialidade entre seus pares, em virtude de divergências ideológicas e políticas, nas correspondências pessoais trocadas com o amigo Manuel Bandeira, que morava no Rio, e também observava comportamento semelhante na classe artística carioca.

Às portas do centenário daquele marco literário, em *Metrópole à beira mar*, Ruy Castro (2019) reivindica o pioneirismo ao Rio de Janeiro, revelando um traço distintivo entre a capital da república e a paulistana: entre os cariocas, o movimento acontecia em ambientes boêmios, ou mesmo nas casas de artistas, com destaque para a residência de Aníbal Machado onde aconteciam as tertúlias aos domingos – casa que Helen Ingersoll passaria a frequentar nos anos 1950. A residência do referido entusiasta das letras e das artes recebeu personalidades importantes, tais como Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, Neruda, também servindo de referência aos artistas que vinham de outros estados em busca de hospedagem. Já em São Paulo, o movimento aconteceu em ambiente acadêmico, contando com o apoio de intelectuais que se encarregaram de apresentar um projeto estético de ruptura com os padrões clássicos na Semana de 22.

Se, inicialmente, São Paulo atribuiu a si o pioneirismo, isso se deveu ao trabalho de intelectuais paulistanos que se esforçaram por anunciar essa hegemonia, por meio de artigos, teses, editoriais, processo que Pierre de Bourdieu (2013) nomeia de imposição de taxonomia legítima que naturaliza epistemologicamente os posicionamentos acadêmicos, reconhecendo teorias e conceitos científicos. Nesse grupo, Candido defendeu o pioneirismo de 1922 e da primeira geração como marcos fundadores de um proces-

so que superaria o histórico atraso brasileiro por meio do resgate de elementos culturais locais, populares, primitivos e mestiços, chamado de cultura nacional.

No Rio Grande do Norte, por sua vez, não houve um evento, contudo a publicação do *Livro de Poemas* (1997), de Jorge Fernandes (1887 - 1953) faria Natal sentir a essência modernista no fazer poético em 40 textos, recepcionados negativamente pela sociedade provinciana e conservadora, em virtude da ruptura com o estilo parnasiano e o romantismo tardio tão cultuados. Foi prefaciado por Luís da Câmara Cascudo, que não somente reconheceu: “Jorge é o marco da poesia moderna entre nós” (Cascudo, 1997, p. 6), como também se encarregou de pôr Mário de Andrade em contato com o pioneiro do modernismo potiguar.

Mesmo com os leitores norte-rio-grandenses ainda não entendendo ou relutando em aceitar a nova estética, ela era realidade e crepitava pelo Brasil afora, impulsionada pela Semana de 22, demonstrando que o estranhamento não se restringiu somente a São Paulo. Araújo (1995, p. 10) delinea bem as motivações da estética:

No que diz respeito à relação com o passado e com o presente, o movimento modernista caracterizou-se pela convivência, não sem atritos, de dois universos aparentemente distintos. O universo do passado, através da tradição literária, interferia no processo de criação literária e também estava presente, através da tradição cultural, no dia-a-dia da sociedade brasileira. O universo do presente, por sua vez, sofria as interferências do passado enquanto se modificava ante a modernização da literatura, da cultura e da sociedade como um todo.

Imbuídos desse espírito, contemporânea do pioneiro Jorge Fernandes, Palmyra Wanderley (1894 - 1978) realiza uma transição em sua poética: dos versos talhados no Ro-

mantismo tardio, abraça a liberdade da métrica em sua *Roseira Brava* (1929), obra que abarca duas vertentes, a velha tradição e a nova proposta estética. A poeta que também era feminista, teatróloga, musicista e educadora, lançou ainda a *Revista Literária Via Láctea* (Silveira, 2015).

Passados uns anos, uma potente voz surgiu no extinto jornal *A República*, de maneira singular: era Helen Ingersoll. Em agosto de 1947, *Revelação*, seu poema de estreia apareceu com a dupla função de lançar seu nome e divulgar a estética que abraçou, assim como um “pássaro que grita mansamente” (Galvão, 2021, p. 45):

Tenho uma íntima convicção
De que o meu destino será belo,
Belo como a noite no seu silêncio.
– Suprema revelação!

É importante fazer uma pequena ressalva: até o presente momento, Zila Mamede (1928 – 1985) era vista como a segunda voz do modernismo no RN. A paraibana radicada em Natal, iniciou a sua vida literária em 22 de junho de 1952, ganhando notável visibilidade no jornal *Diário de Natal*, com os poemas *Mar Morto* e *Canção da rua que não existe*, ambos do mesmo ano. Em 1947, Ingersoll já havia publicado quase um livro inteiro, fatiado nas edições de *A República*. O que contribuiu para que o público leitor reconhecesse o valor literário de Zila Mamede e relegasse a Helen Ingersoll um lugar de silenciamento/apagamento?

O questionamento que norteou a pesquisa não procura valorar em disputa as contribuições das poetas, e sim lançar luz sobre o comportamento leitor conservador. Tanto Zila Mamede quanto Hellen Ingersoll, cronologicamente, pertenceram à Geração de 45 e incluíram na poesia a problemática da vida em sociedade, revestindo suas pro-

duções de um caráter social. É no plano formal da linguagem que elas divergem.

A mossoroense incorpora em sua produção aqueles que seriam os traços distintivos da Primeira Fase: a versificação mais livre e sem pontuação, as ironias e as sátiras num tom coloquial, menos prestigiado socialmente. O retrato da não utilização da gramática normativa funcionava como um marcador da fala “da Nação Brasileira”, ao ser demonstrada em versos a negação de uma forma adequada da colocação pronominal. A exemplo: “A vida cantara eu com uma alegre música / [...] A vida sugara eu nos lábios santos / Do sétimo Titan / [...] Dançara eu no espaço a perfeição de minhas formas” (Galvão, 2021, p. 67). Com essa nova construção, verifica-se a influência do processo histórico e ideológico na produção do poema, pois a autora – cercada pelo referencial – desenvolve intencionalmente os versos livres e demais características citadas, para demarcar os ideais propostos pela época.

O resultado que os poetas modernistas obtiveram na Semana de 22, guardados os devidos contextos, foram igualmente obtidos em solo potiguar. Se observarmos bem os frutos daquela semana, o que ocorreu na Fase Heroica tornou-se semente para um movimento nos idos dos anos 60, a poesia processo com uma leve diferença: enquanto os artistas dos anos sessenta denunciaram os anos de chumbo, clamando um outro projeto de Brasil, os modernistas se calaram ante a Ditadura do Estado Novo e a II Guerra Mundial. O não posicionamento desses últimos foi lamentado no discurso de Mário de Andrade 10 anos após o marco que foi a Semana de 22 nas letras e nas artes.

Ao contrário de Helen Ingersoll, Zila Mamede acompanha a produção do período, desenvolvendo uma poética em consonância com a Geração de 45, negando a liberdade formal, daí a retomada de uma versificação mais regra-

da e uso de temas universais. Sua verve poética, embora mais séria, não deixaria passar incólume os efeitos da urbanização:

O empenho em registrar o processo de modernização urbana, e suas consequências na vida da sociedade, fez com que Zila Mamede direcionasse o foco de sua poesia para os grandes ambientes da cidade; nesse sentido, as formas arquitetônicas retratadas ajudam a compor um cenário imponente e dotado de grande poderio econômico. De acordo com as escolhas operadas pela poetisa (cujo resultado é a criação de um panorama urbano que inclui aeroporto, asfalto, cais, pontes, vitrines e edifícios), o mundo moderno parece ser definido através das imagens de progresso e ordenação. Algumas poucas cenas da vida na periferia, entretanto, quebram a suposta harmonia do universo modernista e revelam dados que a nascente organização urbana pretendia esconder (Pinheiro, 2010, p. 87).

A poeta paraibana ora traz em tom nostálgico os elementos ligados à vida no campo, reportando-se à velha tradição, ora problematiza o progresso em forma de urbe com ruas pavimentadas na obra *Navegos*. Mantendo um modelo híbrido, ela se mantém no pódio, figurando com referência, sendo ovacionada por João Cabral de Melo Neto.

Essas distinções entre as poetisas paraibana e mosso-roense, introduzidas neste estudo, figuram como condição *sine qua non* para se compreender a (não) recepção dos poemas ingersollianos que serão apresentados no próximo tópico.

A história de Helen Ingersoll possui muitas lacunas e incógnitas. O que se sabe até o presente momento é que sua vida no RN aconteceu tanto de forma abrupta quanto precoce, registrada por personalidades que com ela conviveram nos anos 1940, ou viveram no mesmo período e

tomavam conhecimento pela língua ferina do povo: Dorian Jorge Freire, Laélio Ferreira de Melo, Fausto Cunha, escritores que deixaram ensaios breves em jornais ou blogs de cultura, com algumas informações equivocadas, misóginas e machistas.

Nascida em Mossoró, aos 17 anos já era fluente em inglês e havia se diplomado no curso de Magistério, lecionando em uma escola por pouco tempo. Tendo a cidade se tornado pequena demais perante sua forma autêntica de ser e estar no mundo, mudou-se de endereço para Natal, aos 19 anos, tão logo alcançou a maioridade. Fora estudar no Atheneu Norte-rio-grandense. A pedido dos pais, o poeta Othoniel Menezes, seu vizinho em Natal, foi incumbido de zelar pela integridade da jovem cuja poesia passava a ser vista como afrontosa aos padrões da época. Seu porte alto, incomum no nordeste, chamava atenção com aqueles intensos olhos verdes combinados à cabeleira loira.

De 1947 a 1951, sua poesia foi publicada em momentos espaçados, irregulares, no jornal *A República*. Era uma aparição que assombrava o conservadorismo ao mesmo tempo em que arregimentava admiradores. Seus poemas eram a própria insurreição pelo fato de passearem plenos de liberdade pelo erotismo. A sociedade estava diante de uma mulher admirável e assustadora por ser independente.

Por ter um jeito irreverente, autêntico e corajoso ao expor as pulsões eróticas em sua poesia, provocou estranhamento nos leitores. Na realidade, como uma adolescente a desbravar o mundo, era “dona de uma inteligência brilhante, de um espírito irrecusavelmente superior, endiabrada e entusiasmadíssima com a descoberta de si mesma” (Freire, 2021, p. 33).

Ao contrário das mulheres pioneiras nas letras que precisavam de apoio do pai e/ou marido para serem reconhecidas, ela teve abertura para publicar no jornal

pela qualidade dos seus textos sem um apadrinhamento masculino⁴.

Um dia, ela embarcou em um catalina da NAB, às margens do Rio Potengi e voou para o Rio em busca de um grande amor a quem ela dedicou o poema *Quando se der a morte do olhar verde*. Chegando na capital republicana, experienciou uma desilusão amorosa que a fez, posteriormente, extraviar vários originais, encerrando em definitivo a carreira literária (Sá, 2021).

Já estabelecida na capital carioca, tornou-se professora do Educandário Rui Barbosa. Passou em um concurso do Banco do Brasil, depois formou-se em direito. Casou-se com o maranhense Edson Sá. Viúva em fevereiro de 1988, filiou-se no ano seguinte ao Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro. Faleceu em 2010. Até o dia de sua morte, recusava contatos de jornalistas potiguares em busca de retomada da sua vida literária.

Em 2021, sua poesia surgiu como uma febre ao pesquisador Claudio Galvão que, dedicado a outro objeto de pesquisa, foi ofuscado pelas aparições esporádicas de um temperamento lírico que, edição sim, edição não, revelavam-se no jornal antigo. Ela parece uma garota, mas é uma chama.

4 Poética da ruptura: os versos em chamas de Helen Ingersoll

“êxtases dolorosos me atormentam,
oferto-me ao amor dentro de abismos”
(Galvão, 2021, p. 73).

Acaso não é nos momentos de tormenta que as cordas se rompem? Em êxtase doloroso, a palavra lírica é, por ex-

4 O estudo reconhece o valor literário das vozes femininas potiguares. Esta ressalva mostra que a vida literária das mulheres dos séculos XIX e início do XX era condicionada pela chancela masculina.

celência, um reduto de rupturas. Perante épocas de transformações, então, ela se intensifica como se pode constatar no início do Modernismo sobre o qual o passado insistia em se presentificar quando o futuro já havia se instalado e estava em veloz movimento. É em momentos assim que poetas realizam processos alquímicos, transmutando realidades em palavras. Eis o caso de Helen Ingersoll.

De início, a voz de Candido se mostra necessária para matizar as análises, uma vez que, a partir da relação entre a literatura e a sociedade, o teórico considera fatos históricos e condições sociais como primeiro fundamento constitutivo de seu método crítico, imprescindíveis ao segundo fundamento, as questões formais e estéticas.

Sendo assim, o ponto de partida é a *Formação da Literatura Brasileira* (Candido, 2007), onde são apresentadas as concepções de *talento individual* e de *missão social* – a cruz e a espada – quando Candido problematiza o *nacionalismo artístico* como fruto das condições históricas, alertando que ele pode assumir ora um aspecto conservador, ora progressista. Ele comenta que o conceito de missão dominou a estética romântica, a qual buscava produzir obras banhadas por um “nacionalismo infuso” e isso, de certa maneira, contribuiu para a renúncia da imaginação ou incapacidade de aplicá-la devidamente à representação do real, porém acrescentou uma ressalva, apontando que isso não impediu a manifestação de um conteúdo humano representativo da sociedade onde floresceu. Salvaguardado pelo método dialético, Candido (2007) deixa evidente desde o início que investiga a literatura brasileira como síntese de tendências universalistas e particularistas.

Por trás de seu pensamento, enxergamos uma ressonância machadiana presente em *Instinto de Nacionalidade*, no qual o Bruxo do Cosme Velho chamava a atenção sobre o cuidado que se deve ter para não se deixar prevalecer

doutrinas tão absolutas que empobrecem a literatura nascente, a ponto de ofuscar o sentimento íntimo, uma vez que é este que dá as feições do homem no tempo e no espaço, ainda que trate de assunto remotos na História. Machado de Assis (1999) estava colocando em primeiro plano a competência do artista como determinante da universalidade da obra, a depender de como este se comporta.

Para exemplificar tais concepções, menciona-se Palmyra Wanderley como contraponto para a poética inger-solliana. Insta dizer sobre esta última que sua autora não parecia estar disposta a seguir uma missão social sob os moldes românticos. Diante do seu talento individual, submetê-la aos protótipos poderia transformar a sua contribuição em um avatar poético. Palmyra Wanderley, em fase inicial, imprimiu o nacionalismo em parte de seus poemas que apresentavam “características de um romantismo tardio, mas, por outro lado, já apontam para as mudanças que se solidificariam com o Modernismo” (Silveira, 2015, p. 26).

Se ao Romantismo foi imputada essa missão nacionalista ainda orientada pelos padrões eurocentrados, ao Modernismo cabia ultrapassar, aprofundar, alargar o próprio conceito de literatura até então vigente. Sobre este último, um olhar mais demorado para o período que funda uma nova concepção do fazer poético:

[...] entre as duas guerras, correspondente à fase em que a literatura, mantendo-se ainda muito larga no seu âmbito, coopera com os outros setores da vida intelectual no sentido de diferenciação das atribuições, de um lado; da criação de novos recursos expressivos, de outro (Candido, 1976, p. 134).

Para que o movimento atingisse tal complexidade, passou por fases e tensões. É nessa perspectiva que a literatura brasileira, pela primeira vez, de fato, rompe com

os moldes eurocêntricos, com feições identitárias, à medida que a liberdade foi incorporada às produções, tanto nas temáticas abordadas quanto na estrutura. Menotti del Picchia, poeta e ensaísta brasileiro, elucida:

A nossa estética é de reação. Como tal, é guerreira. [...] Não somos, nem nunca seremos 'futuristas'. [...] No Brasil não há, porém, razão lógica e social para o futurismo ortodoxo, porque o prestígio do seu passado não é de molde a tolher a liberdade da sua maneira de ser futura. Demais, o nosso individualismo estético repugna a jaula de uma escola. Procuramos, cada um, atuar de acordo com nosso temperamento, dentro da mais arrojada sinceridade (Del Picchia; Salgado; Ricardo, 1927, p. 17).

Alinhada a esses preceitos com ares anarquistas, mesmo não tendo sido concebido como um projeto, os poemas de Helen foram reunidos em um livro no qual são percebidas temáticas recorrentes: o amor erótico, a religiosidade desconstruída, a morbidez. Também, dentro da coletânea, em textos específicos, é possível encontrar questões metafísicas, críticas ao patriarcado e aos padrões morais da época, além de um sensível olhar sobre a morte como pulsão para o *carpe diem* horaciano. Das 20 produções, fez-se um recorte para exemplificar a poesia febril que escandalizava a tradição.

No campo do amor e do erotismo, *Canto do amor na selva* mostra um eu-lírico que busca sentir “[...] dentro da selva o verdadeiro grito secular do sexo. / Do sexo que sempre está em formação / E é puro e forte como algo inconsciente” (Galvão, 2021, p. 53), reforçando ser este o espaço “onde estremece a vida nos animais / Sem consciência e sem Deus. / Verei o Amor em sua forma primitiva e brusca, / De coisa sem dono. / De coisa encontrada por acaso no caminho / E perdidamente possuída” (Galvão, 2021, p. 53).

Ao final dos anos 1940, quando foram publicados tais versos relacionados ao amor sexualizado e movido pela força dos instintos, estava inaugurada a temporada de abertura ao erotismo – através de uma voz feminina – na poesia potiguar. Junto com a publicação, um efeito escandalizante na conservadora Natal pelo fato de a poesia mostrar o ato sexual para além dos fins de perpetuação da espécie, priorizando as pulsões em busca de satisfação física. Para agravar a tensão com o público-leitor da época, há um verso que condiciona a existência do prazer a um ambiente não tocado pela noção de pecado, ou seja, ausente de consciência e de Deus.

Aliás, no *Poema ao Deus que sinto em mim mesma*, em tom contestativo à teoria criacionista, ela assim descreve a entidade cristã:

Tenho estrelas na alma e um céu interior.
 Vozes divinas cantam dentro de mim mesma,
 Vozes de exaltação e de glória,
 Vozes loucas, infinitas.
 Um Deus habita em mim.
 Ele me compreende e me perdoa,
 E não me ama por me ter criado (*grifo nosso*)
 – Ele não me criou, Ele nasceu comigo.
 Ama-me porque faz parte de mim mesma,
 Porque possui todos os membros do meu corpo
 E penetra na minha alma
 Como num mergulho eterno, infinito...
 (Galvão, 2021, p. 59).

Observe-se o proposital cacófono, destacado em negrito no poema, conferindo um tom jocoso no plano formal, que também é acompanhado pelo plano de expressão no verso em que o eu-lírico se compara a Deus, mostrando que são um só, desconstruindo uma ideologia greco-judaico-cristã.

Seguindo o percurso de versos palmilhados pelo tom jocoso, crítico e, dessa vez, mórbido, em *Destinada aos deuses*, através do eu-lírico feminino, são desferidos uns versos no patriarcado e na condição imputadas às mulheres, construídas para “os deuses”. No poema a seguir, a dança que emerge do eu-lírico carrega a liberdade do sentir, contudo o *misticismo leviano* trata de colocá-la no rumo de um padrão pré-estabelecido pelo sistema patriarcal, para que se torne uma das filhas raras do planeta, uma vez que suas formas foram “Criadas e alimentadas / Para a força dos deuses” (Galvão, 2021, p. 67), já que a autonomia feminina não passa de um capricho, uma falácia, em face do objetivo para o qual veio ao mundo.

Esgotada de beleza e vida
 Fundi sensações estranhas
 Ritmos novos e fortes
 Para as minhas mãos inadaptadas.

Sonhei o corpo informe da noite
 Nos meus braços
 E carreguei enferma
 O próprio deus por sobre os mares,
 Iludida de ventos frios e amores.

A vida cantara eu com uma alegre música (*sic*)
 Sujeita aos meus caprichos de regente
 E ao compasso fecundo das minhas veias.

A vida sugara eu nos lábios santos
 Do sétimo Titan.

Mesmo na dança envolvente
 Dos meus sentidos
 Havia o misticismo leviano
 Das filhas raras do planeta.

Dançara eu no espaço a perfeição de minhas formas
 Criadas e alimentadas
 Para a força dos deuses.

Não haverá paz
 Cessada a esperança de divindade.
 Não haveria harmonia
 - Cessada a esperança
 Para o meu ser fragmentado no Infinito.

Amada serei pelo sétimo Titan
 Toca-me ser guardada
 E esperar
 (Galvão, 2021, p. 67).

Como uma boa admiradora da metafísica e da mitologia, a autora entrega uma chave de leitura – entre tantas – para seus poemas de ritmos novos e fortes: a palavra *deus*, que aparece grafada de duas formas. Quando aparece com letra minúscula, está ligada a entidades pagãs da mitologia. No poema acima, é mencionado um sétimo Titan que a alimenta de vida e, ao mesmo tempo, de ilusões.

Vale aqui mencionar que, para os gregos, por exemplo, quando se falava em deuses, o valor em torno deles era imemorial, ligado aos sentimentos. Dito de outra forma, eram entidades humanizadas em sentimentos e não propriamente corporificadas. Já com a letra maiúscula, ela demarca um campo de observação, corporificado em mais de um poema para que o leitor identifique o mundo cristão introdutor da noção de pecado, cuja noção sobre divindade em nada corresponde com a dos gregos antigos, aliás, deturpa-a quando associa o mito à mentira.

Se, “no pensamento arcaico da sociedade grega, nem os titãs estavam livres da potência agregadora de Eros” (Macedo, 2019, p. 49), imaginemos a modernidade caótica.

Eros é um dos três elementos divinos que ordena o Caos (o que se encontra disperso) e dá vida a Geia (matéria), representando a energia da criação, pondo em movimento o que se encontra estagnado.

Ao se inspirar nessa energia criadora que moveu o mundo no passado mítico, ela metaforiza a palavra que não mais poderia se sujeitar aos moldes parnasianos nem à reação de uma crítica conservadora. A pulsante modernidade já havia tocado Helen Ingersoll que decidiu: “Erguer os braços e possuir o mundo / E saber amar o mundo, / Angustiadamente, dolorosamente...” (Galvão, 2021, p. 47).

5 Considerações finais

O Rio Grande do Norte possui muitos autores com reconhecimento nacional, no entanto o nome de Helen Ingersoll ainda não aparece na sistematização da literatura potiguar em suas quatro fases distintas. A primeira compreende o período formativo no qual seus representantes – Nísia Floresta, Lourival Açucena, Auta de Souza, Henrique Castriciano e Ferreira Itajubá – buscaram imprimir a cor local, exaltando a terra natal. A segunda figura como período de transição nas vozes de Othoniel Menezes, Palmyra Wanderley, Gothardo Neto e Afonso Bezerra. A terceira, por sua vez, é notadamente modernista, tendo como pioneiro Jorge Fernandes. Por fim, as vertentes contemporâneas dos anos 1960 aos dias atuais (Duarte; Macedo, 2001).

Diante da fortuna crítica apresentada nesse estudo, é inegável o lugar de protagonismo da poeta mossoroense, por isso o resgate. Dedicar uma pesquisa à fortuna crítica de Helen Ingersoll, poeta da Terceira Geração do Modernismo, significa compreender a Natal dos anos 1940, conhecendo detalhes sobre a literatura, sobretudo a de autoria feminina, já que são poucas as escritoras do período. Essa

pequena contribuição em forma de capítulo de livro marca o início de uma era acadêmica de reparação, que busca visibilizar essa voz feminina e também reunir em um futuro breve mais informações a respeito dessa Lilith moderna.

Em se tratando da literatura potiguar desse período, o pesquisador Humberto Hermenegildo Araújo foi profético em uma de suas pesquisas sobre o Modernismo nos anos 1920, publicada em 1995. Segundo ele, ainda existem fatos sobre esse movimento ainda não pesquisados em sua amplitude, “no sentido de um resgate que permita ampliar a história das suas várias formas de expressão literária, nas diferentes regiões político-culturais brasileiras.” (Araújo, 1995, p. 9).

Cabe aos pesquisadores potiguares a investigação de vozes literárias, relacionando-as dentro do contexto das diferenças regionais e de um lastro cultural comum às suas regiões.

Referências

ANDRADE, Mário de. O Movimento Modernista. *In*: ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974.

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. *Modernismo*: anos 20 no Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 1995.

ASSIS, Machado de. *Instinto de nacionalidade*: e outros ensaios. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: EdUFSC, 2013.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Notas e documentos para a história de Mossoró*: edição especial para o projeto Acervo Virtual Oswaldo Lamartine de Farias. Mossoró: Fundação Vingt-Um Rosado, 1953. (Coleção Mossoroense). Disponível em: <https://colecaomossoroense.org.br/site/wp-content/uploads/2018/07/Notas-e-Documentos-Para-a-Hist%C3%B3ria-de-Mossor%C3%B3.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. Prefácio do livro de poemas. *In*: FERNANDES, Jorge. *Livro de poemas*. Edição fac-similar de 1927. Natal: Fundação José Augusto, 1997.

CASTRO, Ruy. *Metrópole à beira-mar*: o Rio moderno dos anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DEL PICCHIA, Menotti; SALGADO, Plínio; RICARDO, Casiano. *O curupira e o carão*. São Paulo: Hélios, 1927.

DUARTE, Constância Lima; MACEDO, Diva Cunha Pereira de (org.). *Literatura do Rio Grande do Norte*: antologia. Natal: Governo do Estado do RN: Fundação José Augusto, 2001.

FERNANDES, Jorge. *Livro de poemas*. Edição fac-similar de 1927. Natal: Fundação José Augusto, 1997.

FREIRE, Dorian Jorge. Presença de Helen. *In*: GALVÃO, Claudio. *Helen Ingersoll*: poesia. Mossoró: Sociedade Amigos da Pinacoteca, 2021.

GALVÃO, Claudio. *Helen Ingersoll*: poesia. Mossoró: Sociedade Amigos da Pinacoteca, 2021.

MACEDO, Erika Bezerra Cruz de. *Luminescências de Estrela da Vida Inteira*. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28074>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PINHEIRO, André. O espaço como resistência na poesia de Zila Mamede. *Imburana*: revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses, [Natal], v. 1, n. 2, p. 87-100, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/853>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SÁ, Heloíse Ingersoll. Entrevista cedida a Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva. Natal, 30 dez. 2021.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília, DF: INL, 1987.

SILVEIRA, Marília Gonçalves Borges. A cidade Natal entre os espinhos de uma Roseira Brava. *Imburana*: revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses, [Natal], v. 6, n. 12, p. 24-44, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/10039>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CAPÍTULO 8
**A LEITURA LITERÁRIA:
CAMINHOS POSSÍVEIS
NA PROGRAMAÇÃO
DO ENSINO DE ELE**

Raquel de Araújo Serrão

1 INTRODUÇÃO

O contexto do ensino literário na sala de aula passou por diversas transformações, que também foram sofridas por todo o campo de conhecimento das ciências humanas. Conforme Cosson (2020), especialmente no Brasil, delineou-se um ensino moral-gramatical e histórico-nacional para o segmento dos estudos humanísticos. Esses paradigmas se distanciam da realidade contemporânea, que pede outras abordagens do ensino, sobretudo na área em questão, como o analítico-textual, o social-identitário, o paradigma de formação do leitor e o letramento literário.

Afunila-se a questão ao centra-se o foco nos dois últimos paradigmas correspondentes à formação do leitor e ao letramento literário, para discurrir sobre a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Esses dois segmentos esbarram em um antigo e por isso, nada novo questionamento: como desenvolver o gosto pela leitura?

Essa indagação acompanha toda e qualquer atividade que se propõe a falar ou discutir a leitura literária dentro do contexto escolar, principalmente. Expor os discentes ao máximo de material de leitura possível, será essa a resposta e primeiro movimento de solução para o desenvolvimento da leitura em ambiente escolar, de acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Essa orientação, com a qual há plena concordância com nosso ponto de vista, perpassa o movimento de se colocar diante do signo escrito da palavra, conduzido pela ação perceptiva desses signos, capturada pelo movimento dos olhos ao percorrerem o texto, na ânsia de se formular a significação do produto da escrita que temos em mãos. Vejamos o diz Foucambert (2008, p. 62), acerca da atividade de leitura.

[...] Essa atividade perceptiva conduz o leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando – entre si e com o conjunto de suas experiências passadas – os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias.

A atividade de leitura se transborda, assim, do mecânico ato ocular, para criar significações do texto escrito, a partir do somatório de nossas experiências, impressões de mundo, contatos nossos com outras leituras e isso só se efetiva na exposição com variados textos, livros e gêneros literários. Chaga-se a máxima de uma obviedade que nos constrange, mas nos mobiliza a sair da inercia: desenvolver o gosto pela leitura se estabelece na contínua exposição da criança, do adolescente ou do jovem a bons materiais de leituras sejam literários ou não.

A exposição da leitura e os papéis da família, da escola e da sociedade: desafios e responsabilidades. Essa cons-

trução do ato de ler, ainda conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), tem uma conformação complexa exigindo a observância de três grandes eixos bases: família, escola e sociedade. No seio da família é onde deve brotar as primeiras experiências de contato com a leitura, através das contações de histórias, do folhear livros, brincar de ler quando bebê, mesmo com os livros-brinquedos, deixar pintar as narrativas, desenhar, enfim, fazer do contato com a leitura um momento de diversão, aconchego e sensibilização do campo sensorial.

No tocante à escola, a esfera de contato deveria seguir na ampliação desse primeiro contato e a formação de professores, nas universidades favorecer o conhecimento técnico, mas sobretudo também expor o docente em formação a transpor as fronteiras das mais diversas expressões literárias. Fecha-se um círculo, nesse curso, de retroalimentação.

Porém, o leitor deve estar se perguntando, em que país se vive isso e a qual realidade de público nos referimos, para proporcionar leitura em casa, quando muitos vivem em uma nação totalmente colapsada economicamente, e com um número de desempregados de 14,8 milhões¹ – só no terceiro trimestre de 2021 – assim, como teria acesso à população a esse círculo virtuoso de leitura, no qual os três eixos dialogam, quando é evidente que inúmeras pessoas não têm nem o básico para sobreviver?!

Essa realidade, difícilíssima das famílias no país, corta ricas oportunidades de contato com bens culturais, já que uma significativa parcela da população não dispõe nem do mínimo necessário para se alimentar de forma adequada.

Atrevemo-nos a dizer, no entanto, que também não é só por falta de condições financeiras que não se lê nas

1 Informação disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

casas. Há em nossa parca trajetória como docente uma percepção dolorosa, um déficit na formação desses leitores e também se percebe um déficit de acesso a material de qualidade para ler, acrescida de aspectos que transitam desde a dificuldade financeira na aquisição de livros, até a deficiência de uma política pública para incentivo e acesso à leitura. Desse modo, a prática da leitura não se verifica de forma espontânea entre os adolescentes, entre os jovens e/ou entre os docentes em formação. Não citamos também a má fama histórica burguesa do ato de ler, na qual muitos se escoram, afirmando que a leitura é coisa de quem não tem o que fazer.

Lembremos que antigamente, no século XIX, os folhetins literários eram veiculados nos jornais, aqui no Brasil e fora dele também, e existiam encontros de leituras, os avós e pais levavam livros, revistas, gibis para suas casas, saraus aconteciam e uma infinidade de gêneros textuais tinham espaço garantido nas páginas diárias dos jornais e na sociedade em geral. Essas práticas, de certa forma, oportunizavam a leitura e aproximavam as pessoas das obras literárias e dos textos escritos, favoreciam acesso e até conduziam a edição desses folhetins de jornais em livros, que se tornavam clássicos literários. Com relação à leitura no país e os papéis construtores desse processo – da família, da escola, da sociedade, dos órgãos públicos e das universidades formativas de docentes e de leitores – vejamos o que comentam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 53-54):

A família, há muito, perdeu a noção de sua importância no papel educativo das crianças, especialmente na construção do gosto pela leitura. [...] a família transferiu para as escolas esse dever. Porém, em uma escola mais preocupada com a nota do IDEB e com a aprovação de seus alunos no ENEM do que com a formação consistente dos seres hu-

manos que estão, diariamente, sob sua guarda, não há lugar para a leitura detida e civilizadora [...]. Houve um tempo no Brasil em que os livros estavam no lugar necessário e de direito, como meio não apenas de informação, mas de formação, mesmo que houvesse muitos analfabetos na nação [...] Nesse tempo, as novelas literárias de folhetim eram lidas nas praças, salas e salões para uma plateia de analfabetos ávidos, que “liam de ouvido” de forma muito civilizada [...].

Atualmente, até as notícias e as reportagens nos meios de comunicação carecem de qualidade e conteúdo, que dirá textos que demonstrem algum trabalho estético da palavra! Além disso, os clubes de leitura que circulam na internet são restritos à população que pode adquirir livros, soma-se a isso a febre enfermiga do celular e dos vídeos de TIK-TOK, para concorrer com aulas de leitura ou o ato de leitura por si.

O problema parece ser estrutural e enraizado na sociedade brasileira como um todo. À escola parece-nos ser um mínimo reduto no qual podem os docentes atuar de forma efetiva e seria por ela ou através dela que a população também, chegasse ao contato com a leitura, diante da ausência desse na família. Mas, nos deparamos com escolas públicas que não apresentam estruturas físicas adequadas e não raro, as bibliotecas escolares parecem mais quatinhos de bagunça sem acervos adequados e/ou com lugares inapropriados ao deleite de ler ou o que é pior, muitas vezes associadas a castigo.

Não há um incentivo às atividades de leitura, sim, digo o simplesmente ler, que aqui entre nós, não é tão simples assim. O ato de ler exige concentração, observação, compreensão, comparação, conexão do que se ler com outros fatos, outras manifestações artísticas e outros textos. Acrescenta-se a isso, consulta vocabular, silêncio e deleite,

enfim, uma gama de ações que são desprestigiadas e estão na contramão da cultura do *fast*.

Esse sucateamento e esvaziamento da leitura nos espaços também permeia os centros de formação docente, já que nos deparamos também com professores formadores e em formação que não gostam de ler. E o quadro das bibliotecas públicas nas universidades, padecem muitas vezes de recursos, ambientes e acervos que instiguem a leitura literária.

Na escola e na sala de aula de línguas, seja de línguas estrangeiras ou seja materna, esse problema ganha dimensões incalculáveis, haja vista que, às vezes, nos deparamos com alunos que chegam ao ensino médio, principalmente, na rede pública, sem ter um nível satisfatório de leitura e de compreensão leitora em língua materna, que dirá em outro idioma! Então, voltamos à pergunta inicial acrescida do contexto da língua estrangeira: como desenvolver o gosto pela leitura na sala de aula de espanhol língua estrangeira (ELE)?

A resposta caminha na mesma direção dos estudos do ensino de leitura, Ferrarezzi Jr. e Carvalho (2017), ainda que suas observações partam do contexto em língua materna. Para se incentivar a leitura na sala de aula de espanhol língua estrangeira é preciso, primeiro, disponibilizar variados gêneros textuais e literários aos alunos e, sobretudo, que a oferta da leitura parta do deleite, do prazer do contato com o texto escrito e que sejam textos conectados aos interesses do público. Completa esse entendimento a pesquisadora Telma Maria Vieira, em seu artigo *Literatura: o leitor na modernidade*, ao comentar sobre a leitura literária, quando afirma que

Ler a literatura pressupõe um exercício semiótico de generalizar e regenerar sentimentos. Por isso, o leitor de

literatura precisa ser capaz de fazer parte integrante da experiência do conjunto de significados da obra. Para que efetivamente se tenha literatura há que considerar a natureza do signo verbal e situá-lo em relação aos outros signos, como os visuais, por exemplo (Vieira, 2009, p. 71).

É nessa diversidade de interação e exposição aos textos comentada pela pesquisadora, que o leitor vai adquirindo repertório de significados e passa a um processo associativo do signo verbal, através da leitura, com outros sistemas de signos. As inúmeras possibilidades de interação das linguagens, assim se efetivam e se estabelecem novas relações na interação texto/leitor.

Os sistemas de linguagem, as línguas estrangeiras, livros, cinema, música, literatura etc., nos facultam distintas dimensões de aprendizagem, assim, quanto mais contato temos com a língua alvo de estudo através de variados sistemas, mais aumenta o conhecimento de mundo, mais têm-se acesso a mundos possíveis e mais se estabelecem relações entre os mais variados conhecimentos, destacamos entre esses sistemas a literatura e com ela a leitura literária.

Mas, para que isso aconteça, há que considerar um outro aspecto, que é a satisfação do ato de ler e assim, tê-lo um ato autossuficiente. Para essa visão não deveria vir condicionada à leitura a *relatórios, a questionários e a provas sobre o que se leu*, como apontam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), é eliminando esse condicionamento ou diminuindo-o, que se favorece a autossuficiência da leitura. Dessa maneira, não há mistérios, nem receitas. Ler se aprende lendo e o gosto pela leitura se cativa no exercício de contato com variados gêneros textuais e variados gêneros literários.

2 A literatura no contexto da sala de aula de ELE: possibilidades e realidade no IFRN

Já deu para perceber que a literatura nasce de um conjunto de discursos vivos e de compartilham de espaços e atores sociais diversos e, que nessa diversidade, depende um equilíbrio para sua exposição à formação de leitores.

No contexto do IFRN, as barreiras vão sendo ultrapassadas de maneira menos dolorosas, principalmente na abordagem de letramento literário em Português, e essas experiências positivas de leitura, podem ser transferidas às propostas de leitura em línguas estrangeiras. Nossos alunos têm um apoio significativo com relação às defasagens escolares em língua materna e a compreensão leitora.

A partir do ingresso nos cursos técnicos-integrados eles recebem aulas de nivelamento em língua portuguesa, são inseridos em projetos de ensino com gêneros literários variados, leituras dramáticas, rodas de conversa sobre as leituras literárias, em suma, iniciativas que acrescentam conhecimento, favorecem ao ato de ler e despertam a curiosidade pelo universo das letras.

Nesse contexto, ao chegarem ao estudo de ELE, no ensino médio integrado no IFRN, esses meninos e meninas, já passaram por uma boa carga de leitura, não só nas aulas de Português e Literatura, mas em toda área do conhecimento das humanidades, nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Temos, aqui, um panorama diferenciado no direcionamento à formação de leitores, quando comparado com o panorama geral das escolas públicas.

Um panorama de leitura e de conhecimentos que despertam para a interdisciplinaridade e favorecem a uma educação intercultural no contexto materno, considerando a realidade do IFRN. Essa condução leitora pode, sem dúvida, favorecer à aceitação e compreensão dos discentes em

língua estrangeira, quando lhe é proposto a leitura de textos literários, em contexto da sala de aula das línguas-alvo de seu interesse de estudo. Dito isto, creia-se que a primeira iniciativa do docente é buscar títulos de obras infanto-juvenis que possam ser apresentados à turma e que os alunos e alunas possam ter acesso a elas sem dificuldades, ainda que não exista na escola acervo físico adequado em línguas estrangeiras. Existem sítios na internet que disponibilizam inúmeros títulos em espanhol para leitura online ou para baixar pdf a exemplo dos seguintes: Freeditorial², Infolibros³, brasil.cervantes.es (Instituto Cervantes)⁴ e Casa digital del escritor Luis López Nieves⁵.

Neles o docente encontrará inúmeras opções de leitura e/ou atividades para seus discentes, basta que tenha a disposição de ler textos. A leitura prévia por parte desse profissional é de suma importância.

A partir dessa investigação dos títulos, recomenda-se que o docente faça a leitura prévia de alguns títulos, conforme o perfil de sua turma, e as apresente aos estudantes para que a escolha da obra ou obras a serem lidas seja feita pelos próprios estudantes. Propõe-se aqui, a iniciativa da criação de círculos de leituras nos quais os alunos se reúnem para discutir o que leram. Essa propositura dos *círculos de leitura* no ELE, engloba compreensão leitora, conhecimento de língua, produção oral e compreensão auditiva. Para tal, algumas diretrizes devem nortear essas práticas de leituras em sala de aula, defende Cosson (2018), em seu livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. A prática de leitura na escola, conforme esse pesquisador brasileiro, pode acontecer a partir dos círculos de leitura literária.

2 <https://freeditorial.com/es/books/filter/4/juvenil-e-infantil>

3 <https://infolibros.org/libros-cortos-gratis-pdf/>

4 https://brasil.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudiantes_espanhol/materiais_didaticos.htm

5 <https://ciudadseva.com/>

Ele explica que essa proposta didática e descrita em sua obra, comunga das experiências do professor Harvey Daniels (*apud* Cosson, 2018, p. 140), professor de literatura nos Estados Unidos, criador dos círculos de literatura em algumas unidades escolares, daquele país, sobretudo no estado do Maine. Assim, com base nos estudos de Cosson (2018), vamos sugerir etapas para implantação de círculos de leitura literária na sala de aula de ELE.

O ponto de partida para iniciar os círculos de literatura e assim acercar o alunado do universo literário, dá-se na seleção dos textos e/ou gêneros literários pelo professor, ação já comentada anteriormente. O docente deve montar uma lista de obras e/ou textos (contos, poemas, minicontos etc.), apresentá-la à classe para que se elejam as obras a serem lidas. Um fator importante é buscar textos em consonância com os interesses da turma, ou com alguma temática que já esteja em estudo em projetos de disciplinas do eixo das humanidades. Além disso, no contexto do ELE, atentar para o nível linguístico da turma na escolha das obras é imprescindível, senão eles perdem o interesse por muitas dificuldades na compreensão.

A avaliação do nível linguístico da turma só o professor pode fazer, considerando a sua realidade de sala de aula, por isso não há indicações aqui de nenhum título específico para leitura. Recomenda-se que após a apresentação das obras e indicação de onde ter acesso a elas, o professor divida a sala em grupos pequenos de 4 ou 5 alunos para a leitura de uma obra. Essa divisão pode ser alterada conforme sua realidade.

Cada grupo elege sua obra ou seu texto. Essa leitura deve ser feita e discutida em sala de forma livre, em encontros agendados. Registrar as impressões da leitura em um *diário de leituras* ou *fichas de função* é um recurso facilitador no processo de discussão das obras. Esse diário pode

ser opcional, mas fazê-lo agrega o exercício da linguagem escrita, já que o docente pode sugerir o registro em espanhol, além de servir como um roteiro de fala na hora do compartilhamento das leituras.

Como gênero textual, o *diário de leituras* também terá uma linguagem pessoal, marcada por um tom de subjetividade frente à experiência de leitura vivenciada naquele momento, e de informalidade também, em sua escrita. O leitor irá descrever suas emoções, sensações, personagens, temáticas, dificuldades de compreensão, descobertas, impressões sobre a obra de maneira geral e até mesmo se ele, leitor, sentiu evolução de conquistas linguísticas experienciadas durante a leitura, sua apreciação do texto literário enquanto texto artístico etc.

Não há um formato exato e perfeito, o aluno pode eleger o melhor modelo para sua realidade, na formulação de seu diário, visto que cada pessoal ao escrever um diário pessoal, segue uma lógica individual, assim temos desde manuscrito, com direito a uso de canetinhas, adesivos e desenhos, aos aplicativos de notas digitais, desde que tudo esteja à mão. O importante é fazer o registro, seja de aspectos bons ou ruins da leitura, lembre-se é um diário. Citações curtas e reflexões sobre o que o livro ensinou a você podem ser um ponto de partida. Considere, no entanto, o registro de elementos extratextuais, que são informações imprescindíveis como: autor, editora, título e edição; data de leitura/registo capítulo e/ou personagens favoritos; além da indicação de páginas com citações interessantes e sua opinião sobre a obra.

Já as *fichas de função* – contribuição de Daniels – nos afirma Cosson (2018), são folhas elaboradas pelo professor para facilitar a escrita dos comentários sobre os textos lidos e seguem uma espécie de roteiro, com questões associadas a vários eixos que vão desde as conexões dos textos

lidos com a vida, à comentários sobre o texto de literatura em suas especificidades quanto arte, quanto a pertencer a uma das variedades dos gêneros e/ou dos subgêneros literários existentes – prosa, lírica, poema, conto, romance etc. –, atentando às suas convenções e aos artifícios literários de sua composição; até a expressão de sentimentos sobre o que se leu.

As folhas são elaboradas pelo professor e o grupo as distribui entre os colegas, preferencialmente alternando as funções. As várias funções são:

- a) Conector: liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador: prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste acontecimento?
- c) Iluminador de passagens: escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para compreensão do texto;
- d) Ilustrador: traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista: escolhe palavras difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador: sumariza o texto;
- g) Pesquisador: busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo: descreve as cenas principais;
- i) Perfilador: traça um perfil das personagens mais interessantes (Daniels *apud* Cosson, 2018, p. 142-143).

Fazer algum registro escrito durante a leitura é bem interessante e se configura fundamental para conduzir a fala na roda de discussões como já sinalizado anteriormen-

te. Assim, quanto aos tópicos a serem comentados nas *fichas de função*, enxergam-se neles um potencial gatilho de escrita também dos diários. Ou seja, pode-se valer desses tópicos das fichas como elementos provocadores da escrita, no diário.

Esses tópicos, sugere Cosson (2018), devem ser definidos pelos alunos, no momento da conversa sobre a leitura, para que seja conduzida por eles em um processo natural de discussões. Por exemplo, os leitores escolhem que naquela sessão do círculo de leitura vão falar sobre os aspectos destacados pelo Conector e pelo Pesquisador. Assim, nem todas as funções precisam ser preenchidas pelo grupo de leituras, para aquele momento de discussão, bem como outras funções podem ser inseridas ou sugeridas pelo professor na confecção das fichas. Além disso, sugere-se um rodízio das funções, entre os participantes do grupo, com o objetivo de dinamizar as percepções diante do texto, tendo em vista que a relação texto/leitor se efetiva de forma distinta e particular.

No entanto, há funções que para os pesquisadores Cosson e Daniels são consideradas primordiais - *Conector*, *Questionador*, *Iluminador* e *Ilustrador* - dessa forma, o registro da experiência de leitura vai ganhando forma e também conteúdo significativo.

Essa condução de leitura traz uma ampliação do fenômeno da palavra literária, nos revelando a possibilidade da evocação de imagens, de lembranças, de informações linguísticas, conexões com outras linguagens a partir do texto lido, ocupando a mente dos participantes do círculo e direcionando o foco de atenção do leitor ao momento daquele conteúdo lido.

A prática dos círculos de leitura literária é, sobretudo, um processo que ultrapassa em sua condução e proposta, a transcodificação, ou seja, a passagem do código

escrito a um código oral portador de significados, às vezes vazios em sentido.

Traduz-se em um ato de apuro das percepções sensoriais de compreensão do texto escrito e estabelece diálogo com as práticas em língua portuguesa, no que tange as aulas de literatura, porque nem todo professor de língua se dedica à literatura, mas pode dialogar com esse campo do conhecimento humanístico, em parceria com o docente de língua materna, que trabalha a literatura em suas aulas. Dessa maneira, pode-se inferir que, ao trabalharem juntos um mesmo gênero literário, os comentários sobre o texto lido em uma aula de ELE, serão mais ricos, porque o discente vai identificar o gênero e irá comentar suas características e convenções de escrita, por exemplo.

De um modo prático, a título de exemplo, suponhamos que no segundo ano médio, o docente de português trabalhe a prosa e, dentro da prosa, o gênero conto. O colega de língua espanhola poderia seguir com a apresentação de um conto também. Suponhamos, ainda, que o texto eleito para o círculo de leitura nas aulas de ELE foi “La gallina *degollada*”, de Horácio Quiroga (2003), escritor uruguaio. Dentre os comentários possíveis sobre esse texto específico, se pode comentar os elementos que dizem respeito à estrutura dessa narrativa, como: Qual é a voz que narra a história? O enredo é linear ou não? De que modo são apresentadas as personagens? O que faz desse texto um conto e não um romance? Além dos outros comentários sobre o texto provenientes dos demais tópicos das *fichas de funções*.

Sigamos com nossas suposições e digamos que o colega de língua portuguesa trabalhe o gênero romance. O docente de espanhol poderia sugerir o clássico *El Lazarillo de Tormes*⁶, obra anônima, da literatura espanhola. Nasci-

6 Para saber mais, ver La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades ([19--]).

da no século XVI, em 1554, como um gênero singular e um dos mais importantes dentro dos gêneros narrativos, essa obra inaugura a perspectiva da chamada *novela picaresca* e induz, juntamente com *Don Quijote*, o nascimento da *novela moderna* - entenda-se romance moderno.

Sua propositura é, sobretudo, cheia de renovação na estética narrativa realizada até então, distanciando-se e muito dos famosos romances de cavalaria, por exemplo. Por tratar de assuntos da realidade contemporânea de sua época e condizente ao seu contexto de produção, essa obra, deixa de lado as invenções e fantasias tão comuns àquelas narrativas medievais e/ou renascentistas (livros de cavalaria, *novelas pastoris*, mouriscas, bizantinas, etc.), para mergulhar em crítica ferina à sociedade espanhola do século XVI, oferecendo uma imagem nada heroica da Espanha imperial, descortinando os vícios de instituições fundamentais e vistas até como sagradas como: a Igreja e a fidalguia e o conceito de honra atrelado a elas.

A originalidade dessa obra se desenvolve em seus elementos novelescos no feitio de seu personagem protagonista, cujo caráter movediço, é possível acompanhar sua formação desde a infância à maturidade, fluindo por uma sociedade cristã, que parecia mais demoníaca, que caritativa, e que molda o menino Lázaro, miserável, desonrado, servo e marginado.

O *Lazarillo* é sem dúvida uma sátira social, uma verdadeira epopeia da fome e da indisciplina, trazendo à esfera de protagonista um miserável, um narrador-protagonista que subverte os valores normativos da época. Seu perfil rechaça a figura do cavaleiro, do galante, do místico ou trovador, para figurar como um anti-herói, um ser de origem duvidosa, desonrada, que vive de tretas para sobreviver, filho de pais anônimos e sem posses (Gonzales, 1988).

Essa diferença das narrativas novelescas anteriores, cujos protagonistas são cavaleiros e nobres senhores cortesões, marca um sentido marginal e desconstrói a imagem ilibada de uma sociedade baseada na honra, na religiosidade piedosa e na coragem, de tal forma que a narrativa desmistifica a aura cavaleiresca e/ou caritativa e se inspira no mundo real, corrupto e hipócrita, em uma sociedade reduzida a um discurso vazio, longe dos ideais de honra e cristandade. A narrativa ainda se robustece de inovações no tocante ao espaço e ao tempo ficcionais, referenciando a realidade incontestável de seu contexto histórico, como já mencionado anteriormente. Em suma, “el nuevo tipo de narración abriría camino a la novela moderna: su tiempo y espacio reales; su protagonista, un mozo de ciego que consigue llegar a pregonero; el relato de su vida vulgar llena de penalidades, de hambre (Alvar; Mainer; Navarro, 2007).

Assim, a crítica social se torna o objeto principal do enredo da obra *Lazarillo de Tormes*. Levar para sala de aula uma obra como essa, dá margem a várias possibilidades de diálogos interdisciplinares.

Uma atividade de leitura literária, com base nas obras aqui comentadas, associa todo o conhecimento linguístico e literário que o discente dispõe, evitando-se o esvaziamento do conhecimento literário durante as discussões, afinal, os círculos de leitura literária visam, antes de tudo, a prática e o incentivo à leitura.

Apesar de parecer difícil, essa atividade não é impossível de aplicação, mesmo quando se tem um encontro semanal. O segredo está na seleção dos textos e na conexão com os colegas de outras áreas. Programa-la para um encontro ao mês, trará um oxigênio às aulas porque os círculos de leitura literária são atividades completas que facultam a leitura, a escrita e a oralidade trabalhadas em

conjunto, além de se prestarem à interdisciplinaridade e favorecerem à uma avaliação contínua.

A propósito do tema avaliação, que é um aspecto indissociável à prática docente em sala, os círculos de leitura exigem uma avaliação não convencional de provas ou testes, sugere-se, então, que se incentive a autoavaliação dos alunos e a autoavaliação do grupo quanto ao desempenho de leitura e a tudo que a ela se relaciona, além é claro, de uma avaliação contínua realizada pelo professor.

O professor pode, também, lançar mão dos registros dos diários de leitura e das fichas, além das discussões em sala e das autoavaliações, como elementos constitutivos do processo avaliativo. Por se tratar de uma atividade completa e integrativa de variadas competências como: comunicativas, pragmáticas, linguísticas e discursivas, ela por si pode ser uma única avaliação.

Uma atividade de leitura literária oportuniza o contato da língua alvo com suas possibilidades de uso dentro de um contexto de comunicação, explorando aspectos pragmáticos e culturais na construção dos enredos, na atuação das personagens em suas falas, na confecção dos textos líricos, enfim, a língua em uso de várias formas.

No contato com o texto literário o leitor aprendiz de ELE terá a língua em uso com figuras de retórica, ironias linguísticas, diversas possibilidades de atos de fala, fatores culturais e identitários, que outros gêneros de textos ou situações sugeridas pelos livros didáticos não são capazes de proporcionar. A inclusão da leitura literária media o desenvolvimento das competências linguísticas de forma menos artificial, que os textos dos livros didáticos.

3 Considerações finais

A leitura literária faculta uma proximidade com a língua alvo de forma a articular o conhecimento linguístico

com a vida, com a história e com contextos socioculturais diversos. O acesso a um círculo literário em aulas de espanhol como língua estrangeira é, às vezes, o veículo mais eficaz ao despertamento de si, ao olhar o outro, até mesmo no que tange às reflexões sobre sua língua materna.

O estudante precisa ser incentivado a leitura, aproximado aos textos literários, exposto ao exercício de leitura para apurar o conhecimento linguísticos e literários e seus pontos de contato com outras manifestações de linguagens, outras expressões da língua alvo no construto de seu saber sobre si e sobre o outro, através de outro código linguístico – língua estrangeira – que não é o seu. Permite o ensaiar do ler/compreender, do escrever/produzir e do falar/refletir em outro idioma. No entanto, é mister ao docente a seleção textual adequada, atentando para a adequação vocabular e temática e equacionada a idade, conforme sua realidade de sala de aula.

Não há leitores certos, não há “receitas prontas” para essa questão de leitura. O que há são leitores em potencial ávidos para terem contato com o maior número possível de obras e da inserção provocativa às rodas de leituras, às bibliotecas, enfim, a espaços que proporcionem o contato leitor/texto.

Referências

ALVAR, Carlos; MAINER, José-Carlos; NAVARRO, Rosa. *Breve historia de la literatura española*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. *De alunos a leitores*: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GONZALES, Mario. *O romance picaresco*. São Paulo: Ática, 1988. (Princípios, 151).

LA VIDA de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades. [S. l.]: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [19--]. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunas-y-adversidades--0/html/>. Acesso em: 24 out. 2024.

QUIROGA, Horacio. *La gallina degollada*. [S. l.]: Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/1758.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

VIEIRA, Telma Maria. Literatura: o leitor na modernidade. *In*: WINTER, Geraldina Porto. *Literatura na formação de leitores*. Cotia, SP: Ateliê, 2009. p. 41-73.

CAPÍTULO 9

**O TRATAMENTO DIDÁTICO DO
TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA: PROPOSTAS COM
A LITERATURA GÓTICA EM
AULAS NO ENSINO MÉDIO**

Alyne Gabriela Bernardino Xavier
Carla Aguiar Falcão
Girlene Moreira da Silva

1 Introdução

Os textos literários oferecem inúmeras possibilidades de trabalho, funcionando como expoentes de culturas e discursos de diferentes regiões de distintos países. Autores como Acquaroni (2007), Albaladejo García (2007), Aragão (2006), Mendoza Fillola (1993, 2002, 2007) e Silva (2011, 2016), defendem a importância da presença de textos literários nas aulas de língua estrangeira, uma vez que proporcionam diversos aspectos comunicativos, gramaticais, funcionais, culturais, pragmáticos, entre outros, para a aprendizagem de línguas e, principalmente, pelo caráter universal dos temas literários.

Ainda que não seja novidade a importância da leitura do texto e, principalmente da literatura nas aulas de língua estrangeira, a presença do texto literário (TL) na sala passou por várias fases (Aragão, 2006; Silva, 2016; Silva; Aragão, 2013). De um suposto aperfeiçoamento do registro linguístico, passando por uma crença de que não era adequado ou apenas se prestava

ao ensino comunicativo, até o presente momento, em que a leitura (literária e não-literária) no ensino de línguas estrangeiras está sendo resgatada, priorizando a construção de significados, oferecendo aos alunos oportunidades de experimentar uma linguagem real que os ajude a usá-la em uma determinada situação comunicativa e em um contexto específico.

Nessa linha de investigação, desenvolvemos projetos de pesquisa e de extensão, assim como orientação para o desenvolvimento de trabalhos de final de curso, com objetivo de formar de maneira teórica e prática ao aluno para trabalhar com a leitura literária em suas futuras aulas, ademais de ações específicas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP), financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Reconhecemos que as práticas de leitura literária fora da aula regular seriam e são importantes, mas trabalhando com a nossa atual realidade e, a partir de pesquisas anteriores (Silva, 2011, 2016), entendemos que, no pouco tempo disponível que temos (uma h/a semanal de 50 minutos), podemos fazer a diferença para os alunos, uma vez que a literatura constitui “uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos” (Brait, 2010, p. 41).

Com isso, a proposta de inserir na disciplina de língua espanhola os ideais do romantismo sombrio, tão pouco trabalhados em sala de aula, seria explorar com os alunos as obras escritas nesse gênero literário, assim como seus autores, contextualizando com o momento histórico-cultural de surgimento e elaborando atividades didáticas nessa mesma perspectiva.

O estilo literário romântico voltado para os elementos do gótico, surgido na Inglaterra do século XVIII, é uma linha de escrita conhecida mundialmente no que diz respeito à literatura pertencente aos clássicos, principalmente os de língua inglesa, como, por exemplo, Mary Shelley, Edgar Allan Poe, Oscar Wilde, Bram Stoker, entre outros. Na literatura em língua espanhola, vemos que Horacio Quiroga e Bécquer trazem obras literárias com as características do gênero do terror/horror, porém cada um com seu próprio plano de expressão, ou seja, com sua forma própria e singular de contar a história.

Acreditamos que o elemento principal do trabalho com textos literários em sala de aula sejam as etapas de compreensão leitora, pois elas organizam todo o processo de leitura para que os alunos se aproximem mais dos textos que serão apresentados pelo professor e se sintam capazes de realizar e desfrutar de uma obra literária em uma segunda língua. Este texto é parte de um projeto de pesquisa realizado nos anos de 2022 e 2023 por pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL) do IFRN e apresentamos aqui, algumas discussões sobre a importância da leitura literária nas aulas de E/LE, bem como propostas didáticas com textos literários góticos de Horacio Quiroga e Gustavo Adolfo Bécquer para aulas de língua espanhola no ensino médio de escolas públicas.

2 Fundamentação teórica

2.1 A importância da presença da literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE)

Bakhtin (2010) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas ao uso da linguagem, ocorrendo na forma de depoimentos orais e escritos. Para este autor, cada enunciado particular é claro

e individual, mas cada esfera de uso da linguagem elabora seus tipos de enunciados relativamente padronizados, que são chamados de gêneros discursivos.

Há uma discussão entre os teóricos sobre o que é ou não é na literatura. No entanto, não é objetivo do nosso trabalho entrar nessa discussão. Segundo Peris (2000), consideramos o caráter sociocultural do texto literário, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como contos, provérbios, canções, adivinhação e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e atividades de aprendizagem que não ensinam línguas, uma vez que “[...] pertence à literatura” (Jouve, 2012, p. 30, tradução nossa).

Redefinir o lugar do texto literário no que se refere ao ensino de E/LE tem sido uma das preocupações dos pesquisadores nessa área, tais como Acquaroni (2007), Aragão (2006), Lima e Silva (2021), Mendoza Fillola (2007), Silva (2011, 2016), Silva e Aragão (2013), que desenvolveram pesquisas relevantes sobre o tema em questão. Esses estudos têm favorecido a ampliação do debate a respeito do tratamento didático da literatura e do lugar dela dentro da linguística aplicada.

É importante ressaltar que o uso dado ao texto literário, na nossa pesquisa, não será como objeto de estudo, para análises literárias, mas como recurso para a formação leitora na aula de língua estrangeira (Silva, 2016). Além disso, defendemos que a literatura não seja subutilizada nas aulas de espanhol como língua estrangeira, no sentido de ser usada apenas para, por exemplo, identificar algumas classes gramaticais indicadas pelo professor. Ler textos literários para nós é:

compartilhar a cultura de uma sociedade, através da linguagem verbal em expressão única porque é referente e

virtual; é interagir com a linguagem em sua manifestação social e individual, ou seja, com sua face histórica e criativa. Com essas premissas mínimas, e entendendo que se ensinar literatura é ensinar a ler texto literário, então o instrumento de avaliação deve pressupor que o aluno em processo deve, essencialmente, se exercitar como leitor (Amarilha, 2003, p. 150, tradução nossa).

O foco das aulas de língua estrangeira no ensino médio não é o estudo da literatura em si e, nesse contexto, a literatura aparece nas aulas de leitura, podendo contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e literária, bem como ajuda na formação de um leitor crítico, como também favorece a formação de um pensamento a respeito de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas (Silva, 2016).

Diante desse papel de mediador da leitura literária, a autora Ana Maria Machado traz que não se ensina a ler literatura, mas uma pessoa tem a possibilidade de passar para a outra a revelação de um “segredo”, o amor pela literatura, o que significa mais uma contaminação do que um ensino. Para esse segredo ser revelado o professor deve sempre buscar trabalhar e desenvolver sua própria competência e formação leitora-literária, isto é, buscar sempre ler obras, sejam clássicas ou contemporâneas, para com isso começar a enxergar o texto literário (TL) para além daquilo que está explícito em suas palavras, mas sim para o que é dito e como é dito e em como esse despertar para o TL pode transformar sua própria formação pessoal (individual) e profissional (social).

Para melhor exemplificar esse processo, no livro “Palabras que no se lleva el viento” da autora Acquaroni (2007), a autora nos traz capítulos com propostas de trabalho didático com textos literários no ensino da língua espanhola. Em um capítulo em específico ela nos apresenta uma proposta de trabalho com a poesia “desaparecidos”, de Mário

Benedetti, o professor de língua espanhola, imaginando o mesmo contexto social de escola pública ou privada de ensino, poderá trabalhar em sala a leitura desse poema de maneira interdisciplinar, com as disciplinas de história e geografia, pois o poema traz como temática o período da ditadura militar e das pessoas que desapareceram e nunca foram encontradas enquanto perdurou esse período histórico. O professor poderia organizar as etapas de leitura buscando notícias e acontecimentos semelhantes que ocorreram no Brasil durante o período da ditadura militar a fim de ativar os conhecimentos prévios, além disso, o professor poderia trazer obras literárias, músicas, filmes brasileiros para fazer uma espécie de intertextualidade com a poesia de Benedetti.

No entanto, para realizar tais ações, o professor deverá já ter formado seu próprio arcabouço literário para que as ideias de trabalho com a leitura literária surjam de maneira criativa, coerente e significativa. Uma coisa a ser considerada também é o nível de aprendizagem que o aluno se encontra na língua alvo para que, durante a leitura, ele não se sinta frustrado e desmotivado.

2.2 História e características da literatura gótica

O movimento literário gótico surgiu em meados do século XVIII na Inglaterra com a obra *Castelo de Otranto* do autor Horace Walpole. A obra traz uma visão de estilo literário em que a presença do sofrimento, do suspense, de um final inesperado, a morte, a solidão e o terror são bastante explorados; após a obra de Walpole, outra é escrita pelo autor William Beckford, sendo ela *Vathek*, o califa maldito, em que segue a mesma linha de escrita.

Com o conhecimento, por parte de outros autores, a respeito dessa nova estética de escrita, a literatura gótica

passa a ganhar força em diversos países, gerando até mesmo alguns clássicos literários como é o caso de Frankenstein, da autora inglesa Mary Shelley e o poema *The Raven*, do autor estadunidense Edgar Allan Poe, neste último pode-se perceber como a dor e a solidão era algo retratado nesse estilo literário e ainda sendo ambientado por um local escuro e frio. A autora inglesa Ann Radcliff contribuiu muito, a partir de suas obras, para a diferenciação dos gêneros horror e terror, sendo o segundo algo que vem antes da experiência assustadora, estando ligado à uma apreensão e à uma ameaça, e o horror é o que vem depois, sendo o choque e, muitas vezes, a repulsa.

O estilo literário gótico surge na mesma época do romantismo, logo tem-se essa descrição da natureza e do sentimento humano uma característica compartilhada que prevalecia na literatura romântica, sendo que as descrições da natureza no gótico eram sombrias, assim como os sentimentos sofridos pelos personagens.

O iluminismo, ligado diretamente com a Revolução Francesa, era uma corrente filosófica surgida na mesma época que o romantismo e essa racionalidade política e social que estava sendo pensada e debatida na época fez com que os escritores românticos fugissem dessa realidade de contradições, valorizando as emoções e a subjetividade do ser humano. Nesse cenário de revoluções, passa a surgir uma nova classe social chamada de burguesia, que era uma população que trabalhava independentemente, ou seja, não eram camponeses, mas também não pertenciam a nobreza e, com isso, passa-se a surgir, também, um novo público de leitores e escritores. Porém, com essa ascensão, o consumo por bens materiais passa a ganhar força e há uma reviravolta na literatura, como traz a citação tirada da página do Mesalva.com: “Muitos artistas românticos passam a ver a sociedade como vazia e fútil. É por isso que

a natureza vai se tornar personagem de muitas obras românticas” (Iluminismo [...], [20--]). Vale ressaltar também que o termo gótico foi dado pejorativamente pelo italiano Giorgio Vasari, remetendo às esculturas góticas medievais da época como coisa dos visigodos.

Com isso, temos o surgimento de um romantismo sombrio que perdura até os dias atuais com escritores como Stephen King, entre outros, que traz a temática gótica em suas obras trabalhando com o horror, o terror e o suspense, este último relacionado até mesmo como a literatura policial que é um subgênero do gótico.

2.3 A literatura gótica em língua espanhola

A literatura de gênero terror/horror na Espanha foi muito sutil, assim como consta na história do gênero gótico. O romantismo com elementos fantásticos surgiu no século XIX e XX sendo dele derivado o subgênero da literatura com o traço estético e características pertencentes ao romance de terror. A maioria dos textos góticos trazia representações de seres sobrenaturais, além de ambientes escurecidos com uma aura melancólica e de tensão, e abordava o tema da morte e outras temáticas sociais contrastando com as relações de amores e famílias. Na Espanha, esse gênero surge de forma quase imperceptível pelo contexto sociocultural católico do país, não sendo, portanto, muito bem aceito. A história do surgimento do terror na literatura tem suas origens no folclore e em tradições religiosas, focando na morte, na ideia de vida após a morte, no mal, em demônios e no princípio de algo incorporado à pessoa. A maioria dos textos narrava histórias de bruxas, vampiros, lobisomens, fantasmas e pactos com demônios. Essas características aparecem de forma bem marcada

nos romances de autores ingleses, como Edgar Allan Poe, Mary Shelley, Bram Stoker, entre outros.

Vale ressaltar que, logo após o romantismo, o movimento realista começa a surgir, fazendo com que haja uma mistura de características entre os dois movimentos. Isso pode ser identificado nos contos de Horacio Quiroga, autor uruguaio que foi de extrema importância para o surgimento do gênero de terror em língua espanhola, uma vez que retrata em seus contos a vida de famílias e casais de forma crítica, ressaltando os problemas enfrentados nas relações familiares, mesclando com elementos da estética do suspense e do inesperado.

Os contos de Quiroga que apresentam o gênero do horror e terror estão compilados em um livro que tem por título “*Contos de amor, de locura y de muerte*” e, mais especificamente, nos contos “*La gallina degollada* e “*El almohadón de plumas*”. Quiroga aborda relações conflituosas de família e de amor com uma certa verossimilhança se comparadas a situações das relações familiares que encontramos atualmente. Esses dois contos trazem em suas temáticas o amor e a procura das personagens em alcançá-lo e mantê-lo, o que colabora para que as relações se desfaçam ao longo da narrativa e tenham em seu final algo sempre inesperado. Segundo Massaud Moisés (2006), todo conto tem um tom que o perpassa e se mantém ao longo da narrativa. Pode-se dizer, com isso, que nesses dois contos, especificamente, o tom é de tensão e de aflição.

Outro grande escritor que traz a estética literária do terror para a língua espanhola é Gustavo Adolfo Bécquer (Sevilha, 1836-1870) que, através de suas lendas (*leyendas*), apresenta, assim como Quiroga, aspectos do medo, dos conflitos e das situações inesperadas, como, por exemplo, a lenda *El Beso* (1876), *Los ojos verdes* (1861), entre outros.

Diante disso, vemos que Quiroga e Bécquer trazem para a língua espanhola obras literárias com as características do gênero do terror/horror, porém cada um com seu próprio plano de expressão, ou seja, com sua forma própria e singular de contar a história.

3 Metodologia¹

Nosso estudo é de natureza qualitativa, pois aqui propomos uma ação a partir de observações de um contexto. De acordo com Chizzotti (2013, p. 9), a pesquisa qualitativa é “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”.

Ao longo de todo o processo de construção dos planos, na procura por materiais didáticos- metodológicos e na seleção dos textos literários buscamos sempre adequá-los pensando no contexto e na possível realidade dos professores de espanhol da rede pública e privada de ensino, pois sabemos que as aulas de línguas estrangeiras possuem um tempo de duração e de encontros ao longo da semana muito curto e, com isso, adaptamos os planos para o tempo de 50 min ou, quando necessário, duas aulas de 50 min cada e com materiais metodológicos de fácil acesso que ajudarão no desenvolvimento das etapas de leitura.

Durante a elaboração das propostas, seguimos os princípios norteadores para o trabalho com a leitura literária nas aulas de E/LE no ensino médio defendidos por Silva (2016) e decorrentes das reflexões da pesquisadora sobre os dados de pesquisa anteriores, bem como as contribuições teóricas de Acquaroni (2007), Albaladejo García

1 Instruções para os professores de E/LE na utilização dos planos de aulas e materiais propostos neste projeto de pesquisa.

(2007), Aragão (2006) e Mendoza (2002, 2004, 2007) para o trabalho da leitura literária em espanhol no ensino médio:

1º - Os textos escolhidos devem ser acessíveis, autênticos, que possibilitem a integração de diversas habilidades e que sejam motivadores. Além de ser necessário que o docente os conheça bem e tenha feito leituras prévias de tais textos;

2º - A escolha deve ser feita com base nas preferências dos alunos e do professor, um não pode exceder o outro;

3º - A prática docente deve trabalhar o filtro afetivo, observando sempre as motivações dos alunos, elevando a autoestima deles;

4º - O planejamento deve conter atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, que trabalhe a predição, compreensão e interpretação, de acordo com a necessidade da turma;

5º - O texto literário não pode ser trabalhado apenas como exemplo, como um pretexto para outros assuntos, deve ser trabalhado para a formação e enriquecimento da competência comunicativa, a partir da compreensão leitora;

6º - O texto literário não é o único tipo que dispõe de riquezas que possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, entretanto, uma sistematização com a leitura literária proporciona uma melhoria no desenvolvimento das habilidades da competência literária e da compreensão leitora;

7º - As obras mais extensas podem ser trabalhadas em sala de aula por meio de fragmentos bem selecionados pelo docente, deve conter uma unidade de sentido em si mesmo e ser uma parte importante da obra, além de seguir os outros critérios já mencionados, pois isso pode estimular os alunos à leitura de obras mais complexas;

8º - O TL vai muito além do que uma fonte de cultura, é uma fonte de situações comunicativas que possibilita uma apropriação de formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além de fomentar o hábito leitor literário dos alunos;

9º - A leitura e atividades em grupo devem ser estimuladas, pois a troca de conhecimento que essas atividades proporcionam permitem um melhor desenvolvimento da formação comunicativa dos alunos;

10º - A compreensão leitora e a interpretação devem ser o foco das aulas de leitura literária, entretanto, isso não encobre o docente a elaborar atividades que estimulem as outras habilidades linguísticas (Silva, 2016, p. 229-230).

Além disso, a partir, pois, das ideias de Acquaroni (2007), Mendoza Fillola (2004) e Solé (1998), as atividades propostas seguirão três fases: 1) na fase de pré-leitura, o leitor utiliza estratégias cognitivas como a predição, a antecipação, a inferência, além da ativação dos conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e socioculturais); 2) na segunda fase, a do desenvolvimento da leitura, ocorre a compreensão do texto. É quando o leitor decodifica as estruturas menores do texto (fonemas, grafemas, palavras, significados literais etc.), relaciona significados novos, distingue as ideias relevantes e as secundárias, reconhece relações intra e intertextuais etc.; por fim, 3) a última etapa, a da pós-leitura ou da interpretação. Nessa fase, o leitor faz suas apreciações semânticas e pragmáticas, amplia o significado do explícito no texto a partir de seus conhecimentos e altera seus esquemas de percepção do texto.

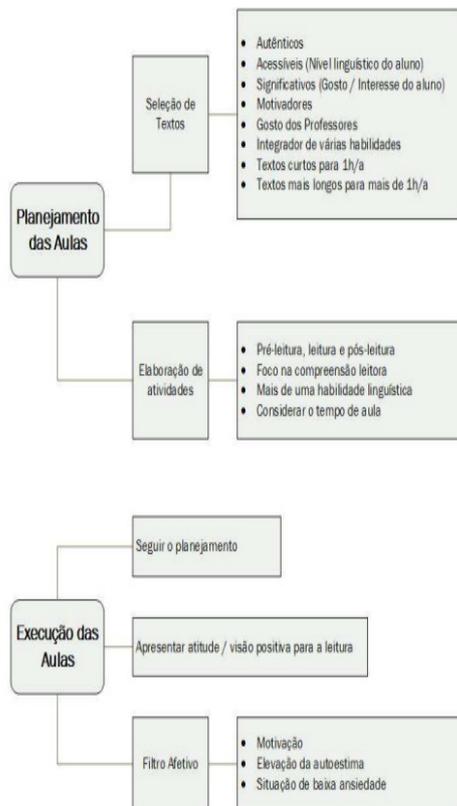
Ademais, visamos mostrar aos professores de língua espanhola que o trabalho didático do texto literário em sala de aula contribui para o contato mais autêntico e criativo do aluno na língua e contribuirá também para o seu enriquecimento cultural, social, crítico, promovendo uma formação, além de linguística, humana e o mais importante fazendo ele refletir e pensar em outros contextos históricos e sociais que não somente o seu ou ainda relacioná-lo com o próprio contexto. Em cada etapa de compreensão leitora, buscamos, mais precisamente na etapa de leitura, promo-

ver uma roda de debate a respeito da leitura realizada para que os alunos trocassem as suas compreensões e interpretações, as inferências e intertextualidades e, principalmente, a experiência que tiveram com a leitura do texto, tendo, claro, o professor como mediador de todo o processo.

Em relação à motivação, o gênero de terror escolhido por nós para levar como proposta para sala de aula é um gênero textual que chamam a atenção dos alunos por trazer um suspense e uma certa ansiedade por descobrir o que acontecerá no final da história, além de serem histórias criativas que enriquecem a imaginação. Para isso, escolhemos como principais autores do gênero de terror/horror Horacio Quiroga, Adolfo Bécquer e Amparo Dávila que constituem os clássicos do romantismo e realismo da língua espanhola.

Apresentamos todas as propostas elaboradas e pensadas ao longo do projeto, o detalhamento das etapas de leitura, dos recursos que serão utilizados, o tempo necessário e adequado a cada etapa de leitura e a atividade final que terá por objetivo sintetizar todo o processo de leitura anterior. No entanto, as propostas poderão ser adaptadas à realidade de cada um dos professores de espanhol que desejem utilizá-las em suas aulas. Para isso, deixamos como um guia, as diretrizes desenvolvidas por Silva (2016, p.231) para trabalharmos com o texto literário em sala de aula de língua espanhola como língua estrangeira e que usamos na elaboração das nossas propostas.

Figura 1 – Diretrizes para trabalhar a leitura literária em língua espanhola no ensino médio



Fonte: Silva (2016).

4 Propostas com textos literários da literatura gótica para aulas de língua espanhola no ensino médio de escolas públicas

4.1 Propostas com os contos do autor Horacio Quiroga

Os contos escolhidos foram dois do escritor uruguaio Horacio Quiroga intitulados *El Zalmohadón de plumas* e

La gallina degollada. A escolha desses contos foi feita visando a possibilidade de, com eles, explorar de forma concreta/visual como as características do romance de suspense e do terror/horror aparecem nas narrativas, ou seja, como elas se apresentam aos seus leitores, quais os traços linguísticos que aportados a essa narrativa e que fazem o leitor estar consciente de seu gênero e da temática explorada pelo autor.

Além disso, nossa proposta tem como objetivo trabalhar com esses dois contos nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira no ensino médio. Nosso intuito é fazer com que os alunos aprendizes de uma segunda língua percebam os aspectos linguísticos próprios dos textos literários que os diferenciam de outros tipos de textos, ou seja, que eles percebam as plurissignificações que as palavras utilizadas no campo de expressão do texto literário trazem, como também, os aspectos estruturais, de composição e as diferentes temáticas que podem ser abordadas dentro da literatura, lembrando sempre que uma obra literária sempre se ressignifica a partir das diversas leituras que dela são feitas.

Diante dessa explanação, os dois contos de Horacio trazem temáticas sociais que possuem uma verossimilhança com a realidade, mas é abordada de maneira ficcional, até mesmo fantasiosa se visto pelo gênero em que o escritor escolheu, e com finais inesperados.

No conto *El almohadón de plumas*, Quiroga aborda a temática do amor entre um casal recém-casado, mas que na verdade o amor e cuidado com a relação conjugal quem tem é a personagem feminina, o que acaba desenvolvendo na mesma uma depressão e tristeza profunda. Já no conto *La gallina degollada*, o escritor nos apresenta também a temática da relação entre um casal que está tentando formar

uma família perfeita e os conflitos que há por trás dessa relação que vai se desenvolvendo ao longo da narrativa.

Percebemos, portanto, uma característica predominante nos dois contos escolhidos, a questão dos conflitos familiares sendo abordados em um gênero fantástico ao qual pertence o gênero do terror escrito por um autor nativo da língua espanhola, temos, portanto, diversos aspectos a serem explorados com nossos alunos ao longo da aula em que os contos se farão presentes, mostrando a eles que se pode aprender uma segunda língua desenvolvendo a habilidade de leitura a partir de um texto literário e ainda refletir sobre as questões sociais abordadas por ele.

4.2 Propostas com os contos do autor Gustavo Adolfo Bécquer

A terceira obra literária escolhida para ser trabalhada nas aulas de língua espanhola, visando que os alunos alcancem um desenvolvimento nas habilidades de leitura e escuta em língua espanhola, foi a leyenda Maese Pérez el organista, do autor espanhol Adolfo Bécquer, que traz, assim como Horacio Quiroga, narrativas próprias da estética do suspense e do terror.

Esses dois autores foram escolhidos no intuito de buscar conhecer um pouco a respeito de onde podemos encontrar traços e características de obras que abordam as narrativas góticas em língua espanhola. Diante disso, as leyendas escritas por Adolfo Bécquer nos mostra que, por mais que encontremos poucos registros literários das narrativas da estética de escrita que aborda aspectos do terror e do suspense, essas obras existiram e ainda existem, mas são pouco conhecidas e poder apresentar aos alunos aprendizes do espanhol como LE textos literários com uma escrita que foge um pouco das que eles estão em constante

contato e possuem acesso facilmente, sem precisar, muitas vezes, da orientação de seus professores.

Assim como Horacio Quiroga, Gustavo Adolfo Domínguez Batista, mais conhecido por Gustavo Adolfo Bécquer (pseudônimo) começou seu processo de escrita durante o movimento literário romântico, chegando até o movimento seguinte que conhecemos por Realismo. Suas obras mais conhecidas são as rimas e lendas (leyendas).

O conto de Bécquer escolhido para ser trabalhado tem por título *Maese Pérez el organista*. Esse conto aborda a temática da morte do pianista Maese Pérez que tocava todos os dias na igreja, da qual fazia parte, mais precisamente nos dias em que acontecia a missa do galo. Todos ficavam encantados com a forma de tocar de Pérez, mas um dia o pianista se encontra muito doente e vai à igreja tocar seu piano pela última vez. É a partir daí que coisas estranhas passam a acontecer na igreja na qual Maese tocava e todos passam a acreditar que a alma de Pérez ainda está presente entre eles nos dias em que ocorrem as tão esperadas missas do galo.

4.3 Propostas para o tratamento didático dos contos literários de gênero do terror/horror nas aulas de E/LE na etapa do ensino médio

As propostas didáticas elaboradas e direcionadas a turmas do ensino médio, para serem trabalhadas no componente curricular de língua espanhola, foram pensadas visando o alcance de diferentes objetivos. Muitas vezes quando pensamos em trabalhar na disciplina de língua estrangeira a leitura de gêneros literários temos por objetivo principal fazer com que os alunos compreenderam as palavras do texto e depois realizem alguma atividade sobre

o que compreenderam do texto, seja realizada de maneira individual ou em grupos.

No entanto, através da leitura de textos literários em sala de aula podemos ajudar os alunos a desenvolver diferentes competências e habilidades, tais como, a competência leitora, leitora-literária, de escrita, de interação, por meio de rodas de leitura ou pequenos grupos e, ainda, de escuta através da narrativa do texto que pode ser realizada pelos colegas ou pelo (a) próprio (a) professor (a). De acordo com Mendoza Fillola (2002), a formação da competência literária mobiliza e interliga diversos saberes e habilidades. Segundo o autor, a formação da competência leitora-literária envolve o processo de descodificação, a mobilização de saberes linguísticos, saberes meta-literários, saberes enciclopédicos, as habilidades e estratégias de leitura e o hábito e a experiência de leitura de textos literários.

Diante disso, podemos perceber a complexidade e a importância de, no momento da leitura de obras literárias, tentarmos, como professores de E/LE, mobilizar e integrar todos esses elementos trazidos por Mendoza Fillola (2002), para que aos poucos os alunos passem a desenvolver a competência leitora e leitora-literária e se tornem cada vez mais autônomos no momento de selecionar, compreender e interpretar um texto literário e consigam compartilhar aquilo que apreenderam diante da leitura realizada.

Além disso, apesar de termos escolhido apenas contos na elaboração dos planos de aula, acreditamos que o professor (a) é livre para levar diversos gêneros literários para trabalhar com seus alunos. Quando os alunos percebem que uma mesma temática abordada por um autor, estruturada em determinado gênero, pode ser abordada por outro autor em outro tipo de gênero, utilizando diferentes estruturas linguísticas, despertando outros conhecimentos e fazendo reflexões distintas, por mais que os dois au-

tores abordem em seus textos uma mesma temática a visão dos alunos e o seu arcabouço cultural e linguístico será expandido.

Como exemplo, um dos contos escolhidos foi *El almohadón de plumas*, do autor Horacio Quiroga, este conto nos traz dois personagens principais que acabaram de se casar e estão saindo de lua de mel para a casa que escolheram morar. O conto nos traz a expectativa de que o casal está muito feliz e apaixonado, porém, ao longo da narrativa, vemos que as personalidades dos dois personagens fazem com que eles acabem ficando cada vez mais distantes, principalmente a personagem feminina. Outro conto que traz essa mesma esfera narrativa é o conto *Venha ver o pôr do sol*, da autora brasileira Lygia Fagundes Telles. A narrativa do conto inicia com dois personagens principais que já estiveram em um relacionamento, mas que já não estão mais juntos e acabam se encontrando em uma rua e o personagem masculino a convida para um passeio, momento no qual a parte principal da história acontece.

Esses dois autores trazem em suas narrativas o ambiente de mistério, de acontecimentos inesperados, levando os leitores a perceber, através da linguagem e dos acontecimentos da história, a construção de um ambiente sombrio, frio e inesperado. Esse exemplo de intertextualidade entre o conto de Telles e o de Quiroga expande a visão dos alunos para o mundo da literatura fazendo com que eles possam ir em busca de outros autores que abordem a mesma temática dos exemplos citados. Essas relações realizadas em sala desenvolvem nos alunos uma autonomia leitora em que eles se tornam capazes de ir em busca dos gêneros literários e temáticas com as quais mais se identificam.

As intertextualidades supracitadas podem ser realizadas, também, com a história de um filme, a letra de uma

música, uma pintura, um acontecimento histórico, dentre outras possibilidades. Essas relações fazem com que os alunos percebam e consigam relacionar a literatura com seu cotidiano sociocultural. Segundo Machado (2016, p. 22), “[...] no tocante ao ensino de literatura, é válido considerar que as obras literárias enquanto criação ficcional de personagens, mundos, histórias distintas da vivência do próprio leitor lhe possibilitam contato com os Outros de si, o conhecimento do mundo e o autoconhecimento [...]”.

Com isso, trazemos abaixo as propostas elaboradas para se trabalhar nas aulas de espanhol como língua estrangeira quatro contos dos autores Horacio Quiroga e Gustavo Adolfo Bécquer em que abordam nas narrativas elementos do gênero terror/horror e mistério. Esperamos que as propostas apresentadas venham a contribuir para tornar as aulas de E/LE através do tratamento de textos literários mais enriquecedoras linguisticamente e culturalmente.

a) Proposta 1: El almohadón de plumas, Horacio Quiroga

Habilidades trabalhadas: Compreensão e interpretação de texto, produção escrita e compreensão auditiva.

Objetivos: Trabalhar a compreensão e interpretação de texto em língua espanhola; desenvolver a habilidade escrita com a reescrita do conto e exercitar a compreensão e produção oral através da leitura do conto que será realizada em sala.

Nível: Intermediário.

Duração da aula: 2h aulas (50 min)

Pré-leitura: Apresentar aos alunos o título do conto e perguntar sobre o que eles acham que a história do conto aborda. Depois falar um pouco a respeito da temática que traz o conto sobre o amor, por exemplo, o que eles entendem sobre o que é amar, se eles conhecem alguém que

já sofreu uma decepção amorosa e o que um casal recém casado deveria sentir em relação um ao outro. Após isso, apresentar o autor do conto para os alunos e um pouco da sua história de vida e como isso refletiu em seu processo de escrita. (10min)

Durante a leitura: Serão feitos dois momentos de leitura, a primeira será uma leitura individual/silenciosa para que os alunos possam fazer anotações e marcar as palavras que não sabem o significado e, também, para que eles façam inferências, relacionem a leitura com outras já feitas, compreendam e interpretem o texto que acabaram de ler. Depois dessa primeira leitura, a segunda será uma leitura coletiva, a fim de compartilhar interpretações, esclarecer dúvidas de vocabulário e socializar as inferências feitas por cada aluno. (20 min)

Pós-leitura: Nesta terceira etapa, assistiremos a dois vídeos, que se encontram no site do profedeele.es, que se relacionam com a história do conto lido. O primeiro vídeo é um curta-metragem adaptado da história do conto e o segundo vídeo é uma narração do conto feita pelo argentino Hernán Casciari. (20min)

b) Proposta 2: El monte de las ánimas, Gustavo Adolfo Bécquer

Habilidades trabalhadas: Compreensão e interpretação de texto, produção escrita e compreensão auditiva.

Objetivos: Praticar a produção e compreensão escrita e de leitura em língua espanhola e a interação em grupo.

Nível: Intermediário.

Duração da aula: 1h50min.

Pré-leitura: Nesta primeira etapa de compreensão leitora, a professora poderá iniciar a aula apresentando aos seus alunos o título do conto que será lido e fazer perguntar a respeito do que os alunos pensam que a história abordará

para que eles possam se expressar dando suas opiniões, levantando hipóteses, possam trocar ideias com os outros colegas, com isso eles ficarão motivados e curiosos para ler o conto. Depois, a professora poderá contextualizar o autor da obra, sua estética de escrita e o movimento literário ao qual pertenceu, isso faz com que eles se aproximem mais da pessoa do autor e de sua cultura. (10 min)

Durante a leitura: Nesta segunda etapa, a turma poderá formar uma meia lua com as cadeiras junto ao professor (a) que, com a ajuda do projetor, apresentará aos seus alunos o conto que será lido, a história será projetada por conter ilustrações e assim os alunos poderão imaginar mais facilmente as passagens que serão narradas. A leitura será coletiva e os alunos participarão ativamente nos momentos dos diálogos entre os personagens da história, esse momento terá grande importância para que, com a mediação do professor, os alunos consigam trabalhar e desenvolver a leitura e escuta em língua espanhola. Como uma proposta para a atividade de pós-leitura, a história poderá ser contada sem ser revelado o final. (20 min)

Pós-leitura: Nesta terceira etapa, o professor (a) proporrá uma atividade de reescrita do final do conto, para que os alunos possam trabalhar a sua criatividade, a escrita espontânea, fazer intertextualidades com outras histórias já lidas e desenvolver a habilidade de escrita na língua espanhola. Assim que finalizada a atividade de escrita pelos alunos, cada um lerá o final criado e depois a professora terminará a leitura do final do conto e eles poderão dizer se algum final criado em sala se aproximou do final da história. Após esse momento, a professora poderá mostrar um curta-metragem do final do conto para que depois os alunos possam comparar e debater as características trazidas na narração do conto e a apresentada no curta-metragem. (20 min)

c) **Proposta 3: La gallina degollada, Horacio Quiroga**

Habilidades trabalhadas: Compreensão e interpretação leitora e auditiva e interação/produção oral.

Objetivos: Desenvolver a compreensão e interpretação textual, praticar a oralidade a partir da leitura do conto, interagir com os colegas, em língua espanhola, através da roda de leitura e expandir o vocabulário na busca do significado de palavras desconhecidas encontradas no conto.

Nível: Intermediário

Duração da aula: 1h50min

Pré-leitura: Apresentar aos alunos o título do conto e perguntar sobre o que eles acham que a história do conto aborda. Depois falar um pouco a respeito da temática que traz o conto, fazer anotações do que eles disserem no quadro branco. Depois desse primeiro momento, apresentar a estrutura do conto e falar um pouco sobre o autor da obra e seu contexto de produção escrita. (10 min)

Durante a leitura: Serão feitos dois momentos de leitura, a primeira será uma leitura individual/silenciosa para que os alunos possam fazer anotações e marcar as palavras que não sabem o significado e, também, para que eles façam inferências, relacionem a leitura com outras já feitas e compreendam o texto que acabaram de ler. Depois dessa primeira leitura, a segunda seria uma leitura coletiva, a fim de compartilhar interpretações e as inferências feitas por cada aluno. (30 min)

Pós- leitura: Nesta última etapa, a fim de sintetizar o que foi feito nas etapas anteriores, comprovar as suposições feitas pelos alunos no início da aula a respeito do que o título da história poderia abordar e pedir para que os alunos façam uma busca em um dicionário físico ou na internet as palavras presentes no conto que eles nunca viram e que não sabem o significado, como se fosse um glossário de palavras. (10 min)

d) Proposta 4: El huésped, Amparo Dávila

Habilidades trabalhadas: Produção e interação oral, compreensão e interpretação leitora e produção escrita.

Objetivos: Desenvolver a compreensão e interpretação de texto, trabalhar a produção oral por meio da leitura do conto e da interação com os colegas e praticar a intertextualidade na comparação entre as narrativas do conto *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga e *El huésped*, da autora Amparo Dávila.

Nível: Básico

Duração da aula: 1h50min

Pré-leitura: Apresentar aos alunos o título do conto que será lido e, também, apresentar a escritora do conto e as temáticas que geralmente estão presentes em suas obras. Após isso, perguntar aos alunos as hipóteses/palpites deles a respeito da história do conto a partir do título apresentado e da apresentação da autora e dos gêneros que costuma produzir. A pergunta formulada poderia ser: A partir da história de escrita da autora e de suas temáticas abordadas no gênero literário fantástico, qual será o enredo que o conto “*El huésped*” poderá abordar. O professor (a) pode anotar as respostas dos alunos no quadro branco para depois da leitura confirmar ou descartar os palpites dados por eles. (10min)

Durante a leitura: Serão feitos dois momentos de leitura, a primeira será uma leitura individual/silenciosa para que os alunos possam fazer anotações e marcar as palavras que não estão familiarizados e não sabem o significado e, também, para que eles façam inferências, relacionem a leitura com outras já realizadas e compreendam o texto que acabaram de ler. Depois dessa primeira leitura, a segunda será coletiva, a fim de compartilhar interpretações e as inferências feitas por cada aluno e ajudá-los quanto às

palavras encontradas no texto que não conheciam ou que interferiram na compreensão. (20 min)

Pós- leitura: Nesta terceira etapa, como atividade final das etapas de leitura, será feita uma atividade que se encontra no site profedeele que propõe como atividade de uma comparação entre o conto de Horacio Quiroga, *El almohadón de plumas* e do conto *El huésped* que trazemos aqui como proposta de trabalho com texto literário. A atividade sugere que os alunos façam um texto, a partir de perguntas comparativas, a fim de procurar as semelhanças entre as duas histórias, as perguntas poderão ser formuladas da seguinte maneira: quais os aspectos parecidos entre a narrativa dos dois contos? Como eram as personalidades das personagens do conto? Qual o elemento que causa o mistério e o medo nas duas histórias? Como também, o espaço e a ambientação em que se passa a história dos dois contos. Essa proposta de atividade poderá ser feita após haver sido anteriormente lido o conto *El almohadón de plumas*, de Horácio Quiroga. (20min)

e) Proposta 5: La casa encantada, autor anônimo

Habilidades trabalhadas: Interpretação e compreensão leitora e auditiva, interação e produção oral e produção escrita.

Objetivos: Trabalhar a compreensão e interpretação de leitura e auditiva, praticar a escrita em língua espanhola e interagir na língua alvo de aprendizagem através da produção oral.

Nível: Básico

Duração da aula: 1h50min

Pré-leitura: Nesta primeira etapa de leitura, o professor (a) apresentará aos alunos o título do conto que será lido em sala e fará perguntas sobre o que o título traz para eles, isto é, qual será o assunto narrado na história. Depois

desse momento inicial, o professor (a) contextualizará o gênero miniconto e o autor da obra que, nesse caso, é anônimo. (10 min)

Durante a leitura: Nesta segunda etapa, a turma lerá junto ao professor (a) o miniconto, por ser uma narrativa curta a leitura coletiva se torna mais significativa e os alunos podem participar e desenvolver suas habilidades de leitura e oralidade na língua espanhola. Depois da leitura, o professor (a) abrirá um momento para que os alunos debatam a respeito da história trazida pelo conto, compartilhem suas interpretações, compreensões e realizem inferências. Além disso, os alunos podem trocar saberes entre si e outras experiências de leitura e que os fazem lembrar a partir da leitura da história do conto realizada em sala. Vale propor também que a professor (a) pergunte aos alunos se eles já leram algum outro conto, romance ou poema de um autor anônimo e o que eles acham das obras que não são assinadas por quem as escreveu. (20 min)

Pós-leitura: Nesta terceira etapa, o professor (a) proporá uma atividade de escrita de um miniconto do gênero terror, horror ou suspense, sem que eles se identifiquem por seus nomes, eles poderão deixar em branco ou assinar com um pseudônimo, essa atividade permitirá que eles trabalhem a escrita criativa e autêntica em língua espanhola. Após finalizarem a parte escrita, os alunos formarão um círculo e a professora irá distribuir os contos para cada aluno para que eles possam ler o miniconto criado por seus colegas sem que eles saibam quem o escreveu. Como uma última proposta o professor (a) poderá pendurar os minicontos no mural da escola para que os outros alunos das outras turmas possam ler os minicontos. (20 min)

f) Proposta 6: Maese Pérez: El organista, de Gustavo Adolfo Bécquer

Habilidades trabalhadas: Compreensão e interpretação leitora e auditiva, produção escrita e interação e produção oral.

Objetivos: Desenvolver a habilidade de escrita em língua espanhola, trabalhar a compreensão e interpretação de escrita e de escuta e exercitar a oralidade através da interação com os colegas e na leitura do conto.

Nível: Avançado

Duração da aula: 2h50min

Pré-leitura: Apresentar aos alunos o título do conto e perguntar sobre o que eles acham que a história do conto aborda, se o título traz indícios do gênero do suspense/terror, se é uma lenda/conto que pretende ser assustador. Depois falar um pouco a respeito da temática que traz o conto, fazer anotações do que eles disserem no quadro branco. Depois desse primeiro momento, apresentar a estrutura do conto e falar um pouco sobre seu autor e seu contexto de produção escrita. (10 min)

Durante a leitura: Serão feitos dois momentos de leitura, a primeira será uma leitura individual/silenciosa para que os alunos possam fazer anotações e marcar as palavras que não sabem o significado e, também, para que eles façam inferências, relacionem a leitura com outras já feitas e compreendam o texto que acabaram de ler. Depois dessa primeira leitura, a segunda seria uma leitura coletiva, a fim de compartilhar interpretações, as inferências feitas por cada aluno e buscar conhecer as palavras que os causaram dúvidas em relação ao significado. (30 min)

Pós-leitura: Nesta última etapa, a fim de sintetizar o que foi feito nas etapas anteriores, comprovar as suposições feitas pelos alunos no início da aula a respeito do que o título do conto nos traz ou poderia abordar. (10 min)

Ao final, como proposta de atividade, fazer uma divisão entre os parágrafos do conto e distribuir entre os alunos para que eles recontem a história trazida pelo conto de forma oral, como um audiobook, para que outras pessoas possam escutar em espanhol e desenvolver a capacidade/habilidade, além da habilidade leitora, a de escuta em uma segunda língua e dar acesso às pessoas com deficiência visual a história do conto. Ao final da atividade proposta, perguntar a eles sobre a experiência que tiveram realizando a atividade e fazendo a leitura da obra. Essa última atividade será muito importante para os alunos desenvolverem suas habilidades de leitura em uma segunda língua, pois poderão trabalhar os aspectos linguísticos, fonológicos e autêntico no uso da língua colocando expressões de surpresa, espanto, desagrado no momento em que estiverem interpretando as vozes dos personagens e da própria narrativa da história. (50 min)

5 Considerações finais

Ao longo de nossos estudos, leituras, investigações e, principalmente, seleção e elaboração de trabalho com o texto literário em sala de aula no ensino do espanhol como língua estrangeira, fez com com que víssemos a leitura literária como um campo vasto de saberes, como por exemplo, o saber leitor, social, cognitivo, afetivo, comunicativo, interativo e formativo, isto é, como já defendemos ao longo deste trabalho, o texto literário não deve ser limitado ao aprendizado de estruturas da língua e de vocabulário e nem como um recurso de compreensão textual no qual devemos, ao final da leitura, responder a perguntas com respostas facilmente encontradas no texto.

Acreditamos que o trabalho com a leitura literária em sala de aula permite, quando bem mediada por estratégias

de leitura, a formação de leitores e a formação humana dos alunos, tanto da humanização quanto da formação integral do indivíduo, ou seja, temos, portanto, a literatura como algo essencial e indispensável para a formação humana e leitora dos alunos.

Consideramos que a literatura tem esse papel formador quando se relaciona com as vivências e realidades dos alunos, diante disso, escolhemos trabalhar com o gênero conto por ser curto e completo, ou seja, possui começo, meio e fim e as temáticas dos contos escolhidos abordarem acontecimentos e sentimentos que trazem uma verossimilhança com a realidade humana.

Com isso e diante desse olhar dado à literatura, finalizamos nossas considerações com a citação do crítico literário Antonio Candido (2011, p. 176) que inclui a literatura como um dos direitos indispensáveis ao ser humano e que garantem sua integridade espiritual, “[...] são bens incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; e também direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.”

Referências

ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento*: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura a la clase de ELE: de la teoría a la práctica. *Revista de didáctica ELE*, [s. l.], n. 5, p. 1-51, 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>. Acesso em: 28 out. 2024.

AMPARO, Dávila. *Cuentos reunidos*. México: FCE, 2009. (Letras Mexicanas). Disponível em: <https://blogs.ugto.mx/rea/wp-content/uploads/sites/71/2021/12/El-huesped-Amparo-Davila.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023

AMARILHA, Marly. (org.). *Educação e leitura*: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2003.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. *Todos maestros y todos aprendices*: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. 2006. 552 f. Tese (Doutorado) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1297#page=2>. Acesso em: 24 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BÉCQUER, Gustavo Adolfo. *El monte de las ánimas*. [S. l.]: Biblioteca virtual universal, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/130104.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

BÉCQUER, Gustavo Adolfo. *Maese Pérez el organista*. [S. l.]: Biblioteca virtual universal, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/130765.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

ILUMINISMO e romantismo. Mesalva.com, [s. l.]: [20--]. Disponível em: <https://resumos.mesalva.com/iluminismo-romantismo>. Acesso em: 21 fev. 2022.

JOUVE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LA CASA encantada. Ciudad Seva, [20--]. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/lacasa-encantada/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LIMA, Mariana Carla Augusto de; SILVA, Girlene Moreira da. Residencia pedagógica en IFRN: prácticas de lectura literaria en clases de español en escuela pública. *Revista Paradigma*, [Maracay], v. XLII, n. 3, p. 194-218, sept. 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1127/990>. Acesso em: 24 out. 2024.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura e formação do leitor: limites e possibilidades da escola e da universidade. *In*: SOARES, Ilma Maria Fernandes; SOUSA, Antônio Anderson Marques de (org.). *Reflexões pedagógicas e prática de ensino: diálogos necessários*. Cabro Frio: Mares, 2016. v. 1, p. 169-182.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Literatura, cultura, intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, [s. l.], n. 3, p. 19-42, 1993. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/7910>. Acesso em: 24 out. 2024.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. *In*: MEN-

DOZA FILLOLA, Antonio. (ed.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. p. 101-137.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori Editorial, 2007. (Cuadernos de Educación, 55).

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa 1*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PERIS, Ernesto Martín. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *I Lenguaje y textos*, [s. l.], v. 16, p. 101-129, 2000. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8128>. Acesso em: 30 out. 2024.

QUIROGA, Horacio. *El almohadón de plumas*. [S. l.]: Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/1761.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

QUIROGA, Horacio. *La gallina degollada*. [S. l.]: Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/1758.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Girlene Moreira da. *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública*. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Uni-

versidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_GIRLENE-MOREIRA-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, Girlene Moreira da. *O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza*: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011. 311 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=68181>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/3544/2347>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 10
**USO DE PODCAST EM SALA DE
AULA: PROPOSTA DE ATIVIDADE
INTERCULTURAL EM AULAS DE
CONVERSÇÃO DE ESPANHOL
NO IFRN CAMPUS-NATAL
CENTRO HISTÓRICO**

Hayanny Dymara Borges de Melo
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

1 Introdução

Podemos dizer que a tecnologia sempre esteve (e está) presente nas nossas vidas. A literatura nos direciona a vários significados em relação ao termo tecnologia, porém de forma simples, podemos dizer que se relaciona ao desenvolvimento de produtos e serviços (mas não somente) e, por isso mesmo, é possível afirmar que ela sempre fez parte de nossas vidas.

Sendo assim, estando a tecnologia presente em nossas vidas desde quando, praticamente, nascemos, sempre podemos, de alguma forma, usufruir de algo pensado e elaborado com intenção de melhorar nossas vidas. E isso pode ser observado em vários setores sociais. Desde nosso cotidiano, com uso de eletrodomésticos, às automações fabris, os avanços tecnológicos no ambiente escolar, etc.

No contexto da escola, ao longo dos anos, vimos a evolução no uso das ferramentas educacionais. Elas foram sendo introduzidas na escola na

tentativa de dinamizar as aulas e de diversificar a forma como os conteúdos poderiam (e podem) ser repassados. Fomos de apresentações de trabalho em cartolinas de papel a aulas, exclusivamente, via quadro físico. E essas transformações foram seguindo ao longo dos anos. Algumas ferramentas foram sendo esquecidas para dar lugar a outras mais modernas, ágeis e úteis às necessidades da sociedade de cada época. Sobre isto, Farias e Dias (2013, p. 18) diz que:

As TICs hoje já são utilizadas como um conjunto importante de ferramentas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mediando a compreensão dos saberes e despertando o interesse dos alunos para a busca de novos conhecimentos. Essas tecnologias também contribuem para atenuar ou até mesmo eliminar as barreiras espaciais e temporais e possibilitam o acesso dinâmico a uma ampla quantidade de informações.

Se por um lado, a criação de recursos digitais é uma constante na atualidade, por outro lado, muitas vezes, tais recursos são rapidamente substituídos. Por isso, apesar da efemeridade de determinados recursos digitais, é importante que se investigue seu potencial para o ensino e aprendizagem, especialmente dos recursos digitais que estão presentes na vida dos aprendizes ou os que são de amplo e fácil acesso a eles. Sobre isso, Rodrigues, Brettas e Pereira (2021, p. 8) afirmam:

A relação com a tecnologia na escola não deve acontecer de maneira em que as máquinas sejam vistas apenas como utilidades no ensino, ou apenas como instrumento de comunicação, mas objetivar a reflexão de serem extensões da cognição humana cujo suporte digital redefinem seu alcance, natureza e significado.

Com isso, dentre as novas possibilidades de aprendizado de línguas, por meio de tecnologias digitais, podemos citar o uso do gênero virtual podcast. Dada sua natureza de produção e circulação, essa ferramenta tornou-se mais que um gênero virtual informativo, passando a ser usado como recurso para o aprendizado de conteúdos em geral, com grande potencial principalmente no ensino e aprendizagem de línguas, para trabalhar habilidades, como audição, oralidade e/ou apenas, por meio da escuta, trazer à reflexão temas de interesse social-intercultural. Conforme aponta Freire (2017), o *podcast* passa a ganhar importância como recurso educacional justo por ser uma tecnologia que pode propiciar novos modos de realização de atividades educacionais.

Diante disso, a intenção deste capítulo é apresentar uma proposta didática que se mostrou eficaz e proveitosa para prática da oralidade usando o gênero virtual *Podcast*, que foi organizada e colocada em prática durante a execução do Projeto de Ensino intitulado: *Conversación Intercultural en Español: nivel intermedio y avanzado* realizado no campus IFRN, campus Natal – Centro Histórico no ano de 2023, além de ser parte do Projeto de Pesquisa “Propostas interculturais para o ensino de espanhol e português para estrangeiros a partir de *Podcasts*” aprovado com Fomento Institucional pelo Edital n.º 04/2023 – PROPI/RE/IFRN. O objetivo em comum desses projetos é ensinar a língua com a intenção de fomentar o conhecimento do “eu” e do “outro” a partir da expressão oral em sala de aula, estabelecendo pontes culturais do Brasil com países hispanófonos. Assim, a diversidade linguístico-cultural e as trocas interculturais foram pautas durante as aulas de conversação.

As aulas são diferenciadas no âmbito de suas propostas metodológicas e instrumentos, contando com ativida-

des dinâmicas e interativas, que são realizadas com a participação e integração de alunos e servidores do Campus Natal – Centro Histórico. Conta-se ainda com a atuação de voluntários estrangeiros e/ou falantes do idioma espanhol, que contribuem no aprendizado tanto linguístico, quanto cultural. As aulas tiveram início em outubro de 2023 e seguiram até final de dezembro do mesmo ano. A atividade que tomou o uso do *podcast* como instrumento elementar foi realizada no início de dezembro/2023.

Sendo assim, no decorrer deste capítulo expõe-se o como e o porquê da utilização desta ferramenta ter se mostrado promissora para ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da prática oral. Dessa forma, este trabalho pretende responder a seguinte pergunta de partida: Como o gênero virtual Podcast pode ser empregado no contexto de ensino e aprendizagem de idiomas, buscando trabalhar a oralidade e promover a interculturalidade entre Brasil e países hispanófonos?

Como problemática do nosso trabalho, tivemos o questionamento: Como a utilização do gênero virtual *podcast* pode superar as barreiras culturais e promover uma melhora na produção oral e apreciação auditiva através de discussões sobre diferenças e semelhanças interculturais entre Brasil e países hispanófonos?

Nosso objetivo geral foi refletir sobre a utilização do gênero virtual *podcast* no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, com a intenção de melhorar a produção oral e aprofundar a interação entre estudantes brasileiros de língua espanhola no que diz respeito à interculturalidade em sala de aula. Para atingir esse objetivo, nossos objetivos específicos foram: 1) analisar a potencialidade do gênero virtual *podcast* para trabalhar a oralidade e sua importância no desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes brasileiros de língua espanhola

e 2) mostrar aplicação de ‘atividade intercultural’ usando gênero virtual podcast no ensino de língua espanhola.

2 Revisão bibliográfica

2.1 O gênero virtual podcast

No Brasil, o surgimento e a expansão do *podcast* como ferramenta pedagógica coincidem com o avanço tecnológico e a popularização da internet no início do século XXI. O formato de podcast começou a ganhar relevância por volta de meados dos anos 2000, quando a disseminação da banda larga e o acesso facilitado a dispositivos móveis permitiram uma maior democratização do conteúdo digital. Sobre isso, Freire, (2017) diz que o crescimento do cenário brasileiro de podcasts, com início nos primeiros programas nacionais, terminando por culminar com a formação da “podosfera”, cenário nacional de exercício do *podcast* e que esta foi sendo, desde 2004, era constituído por programas que tratavam de temas diversos.

Para tanto, inicialmente, os podcasts eram associados principalmente ao entretenimento e à disseminação de informações em diversos campos, como cultura, política, entre outros. No contexto educacional, sua utilização como recurso pedagógico foi gradual, encontrando espaço devido à sua natureza flexível e acessível. Neste sentido, Freire (2017, p. 65) destaca que:

No aludido desenvolvimento, destacou-se, no uso do *podcast*, a intenção de se manter um exercício democrático e apto a promover o encontro das falas e ideias de seus participantes nos mais diversos cenários, formando, assim, um percurso que determinou a dimensão educacional apresentada hoje pelo *podcast*.

Dito isto, especificamente no ensino e aprendizagem de idiomas, os *podcasts* ganharam destaque pela sua capacidade de oferecer conteúdos autênticos e contextualizados para a prática das habilidades linguísticas, especialmente a oralidade, mas não somente.

Assim, essa mídia digital pode ser mais utilizada como recurso digital no ensino e aprendizagem. Além disso, nos contextos de Educação Básica brasileiros, sua utilização, sendo uma tecnologia emergente, está de acordo com a Competência 5, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está sendo implantada nas escolas públicas e privadas de todo o país (Brasil, 2017). De acordo com esse documento, também é de responsabilidade da escola desenvolver nos estudantes a competência de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Ademais, a BNCC mostra o gênero virtual podcast como exemplo de gênero textual que os alunos podem usar e, quem sabe, produzir em sala, com a finalidade de desenvolver a habilidade oral, ou, talvez, produção artística, para formar opinião, como procedimentos de investigação, pesquisa e consulta, entre outros, conforme mostra o trecho a seguir:

Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião,

reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.) (Brasil, 2017, p. 516).

Como observado, com um tempo, a utilização do *podcast* se expandiu, sendo incorporado não apenas como um recurso para a prática da língua-alvo, mas, sobretudo, como uma ponte para a introdução em sala de aula, na intenção de se trabalhar os aspectos culturais e sociais dos países falantes do idioma estudado, e, claro, sua oralidade, promovendo assim uma experiência intercultural enriquecedora em sala de aula.

2.2 A importância de se trabalhar com interculturalidade na aula de língua espanhola

A língua espanhola, assim como qualquer língua estrangeira, apresenta uma diversidade cultural bastante ampla. Isso acontece em razão de que cada país possui uma cultura específica que caracteriza cada sociedade, um povo e seu idioma. Nesse sentido, ao trabalhar com a interculturalidade em sala de aula o professor deve levar em consideração esses fatores, pois, de acordo com Valderrama e Coto (2006, p. 7): Los profesores de E/LE no pueden abarcar la totalidad de las variantes culturales del español, pero pueden invitar a la clase a buscar información y compartirla, generando una enseñanza activa e intercultural.

Como podemos perceber a amplitude existente em uma língua impede que o professor saiba tudo ou possa ensinar tudo sobre o idioma, uma vez que a língua está em constante transformação, assim como as identidades culturais também. No entanto, é importante que o professor

trabalhe a interculturalidade com os alunos para que eles reflitam sobre sua própria cultura e compreendam o sentimento do respeito à cultura do outro.

Diante disso, Hernández Méndez e Valdez Hernandez (2010) apontam que o conhecimento de outras línguas e culturas nos permite um melhor entendimento entre os povos e nos proporciona uma compreensão mútua, além de tornar possível o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito sobre a cultura do outro.

Através dos estudos interculturais em sala de aula o aluno se aproxima de um novo modelo de vida diferente do que, comumente, está acostumado. Novos hábitos, novas formas de falar, novas formas de se vestir, novas palavras, expressões, gírias, convenções sociais, entre outros aspectos podem ser explorados.

Na díade 'língua e cultura', a língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura Kramsch, (2017, p. 139).

Portanto, a interculturalidade em sala de aula permite que o aluno reflita sobre condições sociais e a identidade de um povo. Dessa forma, Valderrama e Coto (2006) trazem as explicações sobre a cultura dos costumes, a clareza dos rituais e da fala, além da interação social não são só muito úteis para o ensino, como também podem ser considerados temas motivadores para os estudantes de E/LE. Silva (2016, p. 252) chama atenção para o trabalho com a interculturalidade, especialmente no contexto do Brasil:

Ensinar cultura em sala de aula, ou pelo menos fazer com que as/os estudantes reflitam sobre a diversidade cultural, não é algo comum nos currículos de línguas. Geralmente quando a cultura faz parte do componente curricular não é tratada de forma reflexiva e crítica, ou seja, não há o estudo, dentro da escola, sobre as inúmeras manifestações culturais que estão dentro da sala de aula e outras que estão ao seu redor.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que língua e cultura são elementos interdependentes, já que a cultura é disseminada pela língua e a língua também é disseminada pela cultura (Risager, 2006). Sendo assim, não podemos entender cultura e língua sem os sujeitos que a constroem (Silva, 2016).

2.3 A prática da oralidade e a interculturalidade

Serrani (2005) afirma que a aprendizagem de qualquer idioma não pode ser reduzida somente à apreensão de elementos, pois a autora considera que a língua é a matéria prima da constituição identitária, razão pela qual considera que não podemos considerá-la somente um instrumento de comunicação. Em outras palavras, língua e cultura são elementos indissociáveis.

Neste sentido, podemos perceber que o ensino de línguas estrangeiras em vez de propiciar ao aluno o desenvolvimento da habilidade oral, auditiva ou escrita, assim como aproximá-los ao conhecimento de outras culturas, assumiu nas escolas de nível médio um papel que pode ser considerado monótono e, muitas vezes, repetitivo que chega a desmotivar tanto os professores quanto alunos interferindo nos conteúdos relevantes a aprendizagem.

É por esse motivo que muitos alunos, ao concluírem o Ensino Médio, não se sentem preparados com o conheci-

mento que adquiriram de língua estrangeira para enfrentar o mundo competitivo que os espera, e devido a essa deficiência são obrigados a procurarem investir em cursos de idiomas para suprir a carência que lhes foi deixada no EM.

Vale salientar que os objetivos de um curso de idiomas se diferenciam dos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a escola regular concentra o ensino apenas no aspecto linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira e desconsidera outros objetivos, como os educacionais e os culturais (Brasil, 2006).

Para tanto, no contexto escolar e acadêmico, devemos levar em consideração que a divisão desses dois elementos (língua e cultura) pode ser bastante prejudicial. Desse modo, acreditamos que para aprender um novo idioma é necessário muito mais do que elementos gramaticais, ou seja, precisamos entender através da língua como nos comportamos e como se comportam os demais, os fatores que motivam determinadas atitudes em determinadas situações cotidianas, as diferentes formas de pensar dos sujeitos etc.

Assim, é tão importante que no contexto escolar e acadêmico não trabalhemos o componente cultural de forma dicotômica e independente. Neste sentido, este capítulo apresenta uma proposta de atividade didática, a qual visa unir aspectos culturais para o desenvolvimento da oralidade a partir do uso do gênero virtual Podcast, nas aulas de língua espanhola.

Schöninger, Roque e Silva (2018) reforçam que este recurso possibilita um maior desenvolvimento das competências de oralidade e compreensão por parte dos alunos de línguas estrangeiras, colocando o aluno como protagonista e levando-o a refletir sobre os aspectos positivos e negativos de sua pronúncia no idioma estudado.

Consideramos que a aproximação da cultura brasileira com a cultura dos países hispanófonos por meio da escuta de Podcast com temas específicos pode fomentar atividades de expressão e interação orais, tanto em temas do cotidiano quanto no desenvolvimento de um espanhol mais acadêmico, para contextos de mobilidade e intercâmbio em países hispanófonos.

Para tanto, a interseção entre cultura, tecnologia e aprendizagem de idiomas mostra-se como um campo de crescente importância no contexto educacional contemporâneo. A tecnologia não apenas reflete, mas também molda e amplifica as expressões culturais, fornecendo uma plataforma global para a disseminação de línguas e costumes. Segundo Gonçalves e Vilaça (2021, p. 5):

As transformações que ocorrem no mundo atual devem ser encaradas como mudanças de comportamento e atitudes em relação à realidade que nos cerca. Impulsionadas pela evolução tecnológica, na cultura digital, as mudanças são constantes e aceleradas e, por ter uma ausência de modelo a ser seguido, os efeitos dessa evolução tornam-se imprevisíveis.

Com isso, por meio de aplicativos, plataformas online e recursos digitais, os estudantes têm acesso a uma riqueza de conteúdo cultural autêntico, desde música e filmes até interações sociais em tempo real com falantes nativos. Essa imersão virtual na cultura de um idioma facilita a internalização da língua, pois vai além da simples gramática e vocabulário, permitindo aos alunos compreenderem o contexto cultural no qual o idioma está inserido.

Dessa forma, a tecnologia se torna uma ferramenta essencial para a aprendizagem de idiomas, encurtando as distâncias entre culturas e proporcionando uma abordagem mais envolvente e contextualizada para os estudantes. Para Silva (2021, p. 9):

Es a partir de esa evidencia que juzgamos que lengua-cultura son componentes indisociables. Sabemos de dónde viene una persona, tenemos una aproximación de su nivel de estudios, y muchas veces, de sus ideologías, a partir de cómo habla. La identidad de los sujetos es delatada por su forma de hablar, por su acento, por las palabras que utiliza y por cómo se mueve (gestos, lenguaje corporal), que también es variable de acuerdo con las culturas.

Neste sentido, a utilização de *podcasts* nas aulas de língua espanhola apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz para promover a interculturalidade e o aprendizado contextualizado do idioma.

Ao integrar *podcasts* que abordam aspectos culturais, históricos e sociais de diferentes regiões hispânicas, os estudantes não apenas têm contato com a língua espanhola em seu uso autêntico, mas também são expostos a múltiplas perspectivas culturais, pois conteúdos culturais autênticos, como os disponíveis em *podcasts*, não apenas pode aumentar a motivação dos alunos, mas também pode ampliar sua compreensão das nuances linguísticas e culturais do idioma. Além disso, a interatividade e a variedade de formatos presentes nos podcasts permitem uma aprendizagem dinâmica e personalizada, possibilitando aos alunos explorar diferentes contextos culturais enquanto desenvolvem suas habilidades linguísticas.

3 Metodologia

3.1 Proposta de atividade intercultural usando podcast

A proposta que se apresenta tem como um de seus principais objetivos levar o estudante a interagir com situa-

ções de fala e escuta no idioma, a fim de aprimorar suas habilidades de comunicação, principalmente no aspecto oral, mas, também, levá-lo a manter contato com a cultura dos países hispanófonos por meio de escuta de áudio de uma produção autêntica e original.

Dito isto, é importante ressaltar o papel do professor, que terá função de definir antecipadamente quais conteúdos vai usar para promover esse diálogo entre os estudantes e, claro, proporcionar-lhes um momento de troca de informações sobre a cultura brasileira e dos países hispanófonos.

a) Fase de preparação - Seleção de Podcast a ser utilizado na proposta de atividade didática

Os podcasts foram desenvolvidos ao longo do Projeto de Extensão “Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural” com fomento pelo Edital 07/2022 - PROEX/RE/IFRN no âmbito da internacionalização. Nesse sentido, estabelecemos uma parceria com a Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) para sessões de conversação em espanhol e português brasileiro como cooperação internacional. A Pedagógica Radio, a emissora dessa universidade, se interessou pelo projeto e decidiu ampliá-lo na elaboração de podcasts em espanhol e português para o ensino em ambas as instituições.

Até o momento foram abordados diversos temas do cotidiano como: arte, história, crenças e viagens, além do desenvolvimento da oralidade para os contextos acadêmico-profissionais. A proposta de atividade intercultural foi executada quando se trabalhou com crençar e foi selecionado o tema “Los estereotipos” para desenvolvimento de atividade usando Podcast.

b) Proposta de atividade usando Podcast – ‘Parceiros Linguísticos’ – para falar sobre crenças e estereótipos brasileiros e hispanófonos

Disciplina: Projeto de Ensino: Conversación Intercultural en español: nivel intermedio y avanzado.

Nível: Intermediário e Avançado

Tempo da aula: 2 h/aula

Quantidade de alunos: 6

Tema: Estereótipos da Colômbia

Objetivo: Estimular o uso da oralidade em sala de aula através da escuta de Podcast, fazendo com que os alunos estabeleçam relações interculturais após escuta de áudio, buscando promover o sentimento de respeito às diferenças.

Procedimentos didáticos:

Etapa I: conhecimento prévio sobre o tema.

O professor inicia a aula com os seguintes questionamentos:

- Para ustedes, ¿qué es un estereotipo? Pedir que digan ejemplos.
- ¿De dónde creen que surgen los estereotipos?
- ¿Los estereotipos pueden ser buenos y malos? Sí/no, ¿por qué?

PAPEL DO PROFESSOR: É importante que, a partir desse momento, o professor estimule os alunos a formularem todas as respostas em espanhol sem correções imediatas, apenas se necessário ou solicitado pelo próprio aluno no ato da formulação da resposta com o objetivo de trabalhar a oralidade dos alunos.

Depois de escutar as respostas aos questionamentos feitos pelo professor, informar aos alunos que eles verão alguns slides e deverão, juntos, pensar sobre as perguntas feitas nos slides, na sequência, ouvirão um Podcast, cujo acento é da Colômbia e a temática diz respeito a situações vivenciadas por colombianos em contextos diários de convívio social.

Etapa II: conhecendo e ouvindo o Podcast.

Questionamento pré-audição:

¿Sabes que es un Podcast?

Antes de apresentar o *Podcast*, em continuação com o tema da aula, o professor deve perguntar aos alunos se eles sabem o que é um *Podcast*, se eles consomem esse tipo de produto virtual, se consomem, qual estilo de Podcast costumam ouvir e, importante, se ouvem PODCASTS em espanhol.

Nesse momento, o professor reproduz o Podcast, cujo título é: Los estereotipos, e pede aos alunos que apenas ouçam, sem nenhuma transcrição do áudio em mãos. Na sequência, pergunta: ¿Qué han entendido? ¿Qué aspectos podemos identificar que son parecidos o diferentes en nuestra cultura y en el país que se habla en el Podcast?

PAPEL DO PROFESSOR: Verificar se os alunos compreenderam os pontos centrais abordados no Podcast sobre estereótipos.

Tempo estimado: 15min

Etapa III: apresentação do Podcast com transcrição e contextualização intercultural.

Texto: LOS ESTEREOTIPOS (Transcrição do texto)

¿Los colombianos somos solo estereotipos? Los seres humanos tendemos a generalizar una idea para poder facilitar su comprensión. Bueno, eso sucede con una idea, pero ¿qué pasa con una comunidad, sociedad o país? Los

seres humanos tendemos a generalizar una idea para poder facilitar su comprensión. Lo cierto de todo esto es que es una práctica social comúnmente aceptada y, sobre ella, reconstruida. Sin embargo, no son las sociedades humanas más complejas que solo la mera simplificación de ser una o otra cosa. Pues bien, cada sociedad contenida en este geotopo llamado planeta tierra está constituida por un conjunto de estereotipos o ideas que ayudan o perjudican su percepción frente a otras realidades.

¿Ahora bien, qué es un estereotipo? De acuerdo con la Real Academia Española, es una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable, es decir, un estereotipo es un pensamiento que, al ser repetitivo, se establece como una verdad concebida y aceptada por grandes cantidades de masas, la cual difícilmente podría ser cambiada. En ese sentido, ¿cuáles son los estereotipos que azotan a la sociedad colombiana?

Cabe aclarar que la mención del verbo azotar se debe a que lastimosamente los estereotipos más conocidos son negativos o, a lo menos, falsos.

Empecemos entonces, el primero: “en Colombia la droga está en cada esquina del país”. Con respecto a esto, se ha construido el pensamiento común que el país se hunde en la droga. Este estereotipo es totalmente falso, pues, aunque hace ya varias décadas fue del todo verdadero, y las plantaciones de coca y marihuana tenían un gran auge, esto decreció en gran medida como consecuencia de la toma de medidas políticas y de seguridad para controlar este mercado que estaba creciendo monstruosamente.

El segundo estereotipo es el que en verdad más me molesta. “Todos los colombianos hablamos como Maluma”. Aunque este estereotipo se refuerza con el anterior y la exacerbada producción de narconovelas a nivel nacional e internacional, lo cierto es que esto sí es del todo falso. En

Colombia existen de 8 a 11 acentos distintos; entre esos, el paisa, tan representativo por Maluma. Estos acentos pueden ser caracterizados por ciudades debido a su cercanía, tal como el paisa y su cobertura en Antioquia, Risaralda o el Quindío, o el acento caleño, de Cali, el cundiboyacense y el bogotano o rolo.

Tercero, “Colombia es un país peligroso”. Este, por el contrario, no es un estereotipo, es una realidad. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esto depende de la región, ciudad o barrio en el que se encuentre.

Entonces, frente a lo expuesto anteriormente, mi querido o querida oyente, ¿podríamos decir que el colombiano es solo lo que parece?

Tempo estimado: 15min

Questionamentos pós-audição:

- ¿Han comprendido mejor el sentido del Podcast con la transcripción?
- ¿Hay alguna relación con nuestras vidas, con nuestro país?
- ¿El colombiano, es solo lo que parece? ¿y los brasileños?
- ¿Hay dudas sobre el vocabulario y la pronuncia?

Tempo estimado: 15min

c) Atividade executada em aula

I – A Sala é dividida em dois grupos, cada grupo ficará com 5 perguntas, as perguntas devem ser sobre o tema Estereótipos, porém, devem ser diferentes para cada grupo. As perguntas devem ser pensadas previamente e podem ser levadas impressa ou disponibilizadas em algum canal virtual, grupo de WhatsApp da sala, mas ambos grupos deverão ter acesso apenas às suas perguntas, pois as per-

guntas serão diferentes, propiciando ao aluno a surpresa da pergunta e, conseqüentemente, o “forçando-o” a desenvolver uma resposta sem um roteiro pronto.

II – Os grupos terão que fazer perguntas e elaborar respostas sobre o tema abordado.

Tempo estimado: 15min.

O objetivo da atividade é trabalhar a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da habilidade oral e, claro, observar a percepção dos alunos sobre a existência de elementos interculturais presentes no documento.

d) Análise pós atividade

Como falado, durante a aula, foi introduzido o uso de um *podcast* como recurso tecnológico digital. O episódio selecionado para a atividade focou em explorar estereótipos comuns sobre os colombianos. Esse conteúdo ofereceu aos alunos uma oportunidade rica para mergulhar em percepções culturais e desmistificar possíveis preconceitos arraigados.

Ao escutarem o episódio sobre estereótipos frequentemente associados à cultura colombiana, os alunos não apenas tiveram a chance de confrontar essas ideias preconcebidas, mas também desenvolveram um olhar mais crítico e sensível em relação à cultura do outro.

A partir dessa experiência, eles se viram imersos em narrativas que desconstruíam generalizações que por vezes se mostram muito simplistas, permitindo-lhes compreender a complexidade e a diversidade dentro de uma cultura.

A reflexão guiada sobre esses estereótipos incentivou os alunos a considerar como tais percepções podem influenciar relações interculturais e a importância de se questionar e desafiar essas ideias preconcebidas. Através do *podcast*, os alunos não só praticaram a compreensão

auditiva e aprofundaram suas habilidades linguísticas, mas também expandiram sua consciência intercultural, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade.

Esta atividade não apenas enriqueceu o ensino da língua espanhola, mas também serviu como uma plataforma para o desenvolvimento de uma mentalidade intercultural mais aberta e inclusiva.

Ao serem questionados com perguntas direcionadas ao conteúdo do podcast ouvido, cujo tema era estereótipos: “Para ustedes, ¿qué es un estereotipo? Solicitar que digan ejemplos. ¿De dónde creen que surgen los estereotipos? ¿Los estereotipos pueden ser buenos y malos? Sí/no, ¿por qué?”, os alunos tiveram diferentes reflexões, antes de ouvirem o podcast e depois de ouvi-lo.

Antes da escuta do *podcast* os alunos tiveram que responder a pergunta “¿Cuándo piensan en Colombia, que le viene a la cabeza? Respostas como “Pablo Escobar”, “Shakira”, “Drogas” filme “Encanto”, foram as mais faladas, além disso, trouxeram a discussão sobre estereótipos mais voltados às pessoas, quando não se conhece alguém e a vemos pela primeira, atribuindo-lhe um juízo de valor sobre sua personalidade, estética, gostos etc. Algo mais pessoal e menos amplo, direcionado a questões específicas de aspectos culturais e/ou sociais.

Após explicação e direcionamento da aula sobre como os estereótipos podem estar presentes não somente quando relacionado a personalidade de uma pessoa, mas também sobre um país, uma região, um lugar, e, claro, sobre um povo e uma sociedade e, a partir das explicações mais aprofundadas sobre o tema, os alunos puderam ter uma outra percepção sobre a temática da aula e, ao ouvirem o podcast que falava sobre estereótipos colombianos, foram fazendo conexões sobre o que foi ouvido no áudio.

Eles falaram que não haviam percebido que os estereótipos falados no *podcast* poderiam ser também estereótipos sobre nós, brasileiros, uma vez que no audio foi abordado questões relacionadas a convívio social, sobre percepção das pessoas, estrangeiros e que era sobre a Colômbia, abordando temas sobre: a violência, estilo de vida, pronúncia do espanhol etc. Temas que também, muitas vezes, são falados de forma muito estereotipada, até mesmo generalizada, sobre o Brasil, sem que tenhamos a sutileza de avaliar de forma isolada determinadas concepções sobre as pessoas e sua cultura, seja no Brasil ou na Colômbia.

Ao final, os alunos disseram que a escuta do áudio sem sua transcrição, a princípio foi um pouco difícil para compreender palavras específicas, como no trecho destacado por alguns deles, onde fala sobre “acento paísa” e é citado o nome de algumas cidades da Colômbia: “Antioquia, Risaralda o el Quindío”, mas que, mesmo sem ter o texto do áudio, compreenderam tudo que havia sido falado sobre o país. Quando puderam ler a transcrição, eles relataram que foi interessante para descobrir novas palavras, e para claro, certificar-se do que havia compreendido.

Por fim, chegaram à conclusão de que, em relação aos estereótipos, brasileiros e colombianos tinham muito em comum, especialmente nos temas que haviam sido abordados no áudio e que, de certo modo, estavam corretos em relação a uma outra percepção prévia sobre a Colômbia, mas que, ao final da aula, compreenderam que não se pode ter apenas uma visão generalizada e pouco reflexiva, e ainda que existam pontos de encontro entre Brasil e Colômbia, cada país será caracterizado por sua diversidade e particularidades culturais, sociais e linguísticas, ainda que existam pontos de relação e encontro entre eles.

4 Conclusão

A comunicação neste século está intrinsecamente ligada ao avanço contínuo da tecnologia, que busca incessantemente integrar e diversificar os diversos tipos de linguagem para tornar a comunicação mais fácil e abrangente. Por isso, é crucial inovar os métodos de ensino em sala de aula, permitindo aos estudantes maior liberdade e autonomia para construir seu próprio conhecimento.

De acordo com Freire (2017), o *podcast* emerge como um recurso educacional de destaque, capaz de oferecer novas abordagens para atividades educativas. Essa constatação revela a ampla gama de oportunidades proporcionadas por esse recurso, muitas vezes pouco utilizado em contextos educacionais. Sua versatilidade permite não só a disseminação e o compartilhamento de informações, mas também a capacidade de promover uma variedade de conhecimentos, como conhecimento sobre outras culturas e aspectos sociais dos países hispanófonos, ampliando assim as possibilidades para os educadores desenvolverem suas atividades.

Dessa forma, através da realização de atividade usando áudio de um *podcast*, observou-se uma interação mais significativa e interesse dos participantes ao que estava sendo reproduzido no áudio, e, para além disso, trabalhar a habilidade auditiva. Foi possível perceber que os estudantes demonstraram entusiasmo diante de uma atividade que foge dos métodos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que incorpora a imersão tecnológica.

Essa abordagem não apenas pode facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também pode ser útil ao professor para realização de aulas dinâmicas, interessantes e divertidas, uma vez que pode estimular a criatividade por meio de práticas de escuta direcionadas

à recepção e produção da oralidade. Além disso, há uma maior socialização entre os estudantes, que se envolvem para ouvir e falar sobre temas abordados em podcasts, o que contribui para a construção de seus conhecimentos linguísticos, sociais e culturais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos Ibero-Americanos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, jul./dez. 2013. DOI 10.5965/198472381427201383. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201383/2811>. Acesso em: 28 out. 2024.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. *Educação em Revista*, Marília, v. 18, n. 2, p. 55-70, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacao-emrevista/article/view/7414/4685>. Acesso em: 28 out. 2024.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Cultura digital e ensino de línguas: desafios da formação de professores. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81, p. 894-905, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/932/1000>. Acesso em: 28 out. 2024.

HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Edith; VALDEZ HERNANDES, Sandra. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural: algunas propuestas didácticas. *Decires: revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*, v. 12, n. 14, p. 91-115, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2010.12.14.211>. Disponível em: <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/211/188>. Acesso em: 28 out. 2024.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n 3, p. 134-152, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZR-mrXrS5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2024.

RODRIGUES, Sara Fernandes Teixeira; BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira; PEREIRA, Otaviano José. O podcast no ensino e aprendizagem de literatura na educação básica: um estudo em uma escola pública municipal em Uberlândia, MG, com ênfase nos alunos protagonistas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 26, n. 48, p. 106-129, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v25i48.249>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedu-soc/article/view/2491/3347>. Acesso em: 28 out. 2024.

RISAGER, Karen. *Language and culture: global flows and language complexities*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SCHÖNINGER, Carla Luciane Klos; ROQUE, Gabrielle Stephany da Silva; SILVA, Iasmin Assmann Cardoso da. Potencialização nos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. *Letras em Revista*, Teresina, v. 9, n. 1, p. 163-178, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/77/64>. Acesso em: 28 out. 2024.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da. *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*. 2021. 777 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogos das Letras*, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 245-265, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1506/1444>. Acesso em: 28 out. 2024.

VALDERRAMA, Yolanda Fernández de; COTO, Manuela Estévez. *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, 2006.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Ailton Dantas de Lima - Possui graduação em letras - língua portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1994), mestrado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Atualmente, é professor de língua portuguesa no ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde atua desde 1995.

Alyne Gabriela Bernardino Xavier - Graduada em letras português e inglês pela universidade UniCesumar e em Letras Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Norte. Bolsista do PIBID 2020-2022, atuando na Escola Estadual Floriano Cavalcanti e do Programa da Residência Pedagógica (PRP), bolsas ofertadas pelo Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Participante,

enquanto aluna do IFRN, campus Natal-Central, das linhas de pesquisa “A produção dos gêneros orais como meio de avaliação no ensino médio de língua espanhola da rede pública” e “Literatura gótica no ensino de língua espanhola”. Atualmente, trabalhando como auxiliar de pessoas com deficiências múltiplas nas oficinas de alfabetização e jogos matemáticos oferecidas pela Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB/RN).

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva – Doutor em Filologia. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010). Atualmente é professor efetivo de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Variação Linguística e Ensino de Espanhol para Brasileiros; Interculturalidade; Espanhol Acadêmico, Políticas Linguísticas, Internacionalização e Português como Língua Estrangeira.

Carla Aguiar Falcão – Professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atuando no Curso de Licenciatura em Espanhol e no ensino básico do Campus Natal-Central do IFRN. Concluiu pós-doutorado em Estudos da Linguagem (2022) e Doutorado em Estudos da Linguagem (2016) pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui Mestrado em Linguística Aplicada (2009) e graduação em Letras Português/Espanhol (2005) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduação em Gestão em Empreendimentos Turísticos (2006) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: Formação de Professores de Espanhol, Produção Oral e Fonética e Fonologia.

Cássia de Paula Campos Calado – Possui diploma de Técnico de Nível Médio Integrado a Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), concluído em 2008. Estagiou na Coordenação de Eventos do IFRN, de 2007 a 2008. Graduou-se em Licenciatura Plena em Espanhol pelo IFRN, em 2013. Especializou-se em Literatura e Ensino pelo IFRN-EaD, em 2015. Tem experiência na área de organização de eventos e na área de letras, com ênfase em linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise da Conversação, Aula Expositiva, Texto Falado, e Língua Espanhola.

Erika Bezerra Cruz de Macedo – Doutora em Estudos da Linguagem, na área de Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em que também se graduou em Letras – Português e Inglês. Atualmente, é Professora Titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual exerce a docência desde 2006 quando ingressou no antigo CEFET-RN, e onde atua na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. No entrelace da docência e da pesquisa, atua nos seguintes temas: Gêneros Discursivos, Teoria

e Crítica Literária, Poética, Memorialismo, Narratologia, Concepções de Literatura e Ensino, Estudos Culturais, Letramento Literário e Literatura Infantojuvenil.

Francisca Elisa de Lima Pereira – Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). cursou pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco, na área de educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise da Conversação e Gêneros Textuais.

Gilvando Alves de Oliveira – Possui graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2002), Área de Concentração Língua Portuguesa e doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016) em Estudos da Linguagem, Área de Concentração Linguística Aplicada. Atualmente é professor adjunto 4 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Girlene Moreira da Silva – Professora efetiva de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2010, atuando nos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Ensino Médio Integrado do Campus Natal Central. Possui graduação em Letras – Português e Espanhol (2008), mestrado em Linguística Aplicada (2011) e doutorado em Linguística Aplicada (2016) pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência e interesse em pesquisas na área de Linguísti-

ca Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores de Línguas, Crenças, Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, Ensino de Leitura e Tratamento Didático do Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras.

Hayanny Dymara Borges de Melo – Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). Egressa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID-2014). De 2016 a 2017 atuou como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de formação docente pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo com aulas voltadas para Estágios Docentes dos alunos do curso de Letras Espanhol da referida instituição. Tem experiência em Espanhol com fins específicos atuando, em 2018, no Senac/RN, com preparatório para ENEM e idiomas (2017- Atual). De 2018 a 2019 foi professora substituta no IFRN – Campus Natal-Cidade Alta, ministrando aulas para os cursos de nível médio-técnico (lazer e multimídia), cursos técnicos (Guia de Turismo e Eventos) e tecnólogo nível superior (Produção Cultural e Gestão desportiva e do Lazer). Tenho interesse por pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada, Variação Linguística, Formação Docente com ênfase nas pesquisas voltadas ao Currículo e sua Práxis e, também, Tecnologias Educacionais aplicadas ao Ensino.

Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva – Pós-doutora (2021), Doutora (2019) e Mestre (2008) em Estudos da Linguagem pela UFRN – Área de concentração: Literatura Comparada. É graduada em Letras e Literaturas (2003) e especialista em Educação de Jovens e Adultos (2007), ambos pela UFRN. Atualmente, é Professora da Educação Bá-

sica e do Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal-Central. Escritora (poesia e conto), revisora e designer instrucional de material didático. É membro das seguintes agremiações literárias: Mulherio das Letras Nísia Floresta; Sociedade dos Poetas Vivos e Afins do Rio Grande do Norte (SPVA/RN); União Brasileira dos Escritores (UBE/RN); Movimenta Mulheres RN, ONG onde atua como coordenadora de cultura, no segmento Letras e Literatura; Associação Literária e Artística de Mulheres Potiguares (ALAMP). Membro do Mulherio das Letras Zila Mamede - RN de janeiro de 2020 a julho de 2022. Colunista do Potiguar Notícias.

Marília Maia Saraiva - Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrado em Literatura e Interculturalidade pela UEPB. Doutorado em Estudos da Linguagem no PPGEL - UFRN, área: Literatura Comparada, linha de pesquisa: Literatura do Texto Literário e Ensino. Professora de Língua Portuguesa e Literatura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal-Central. Desenvolve estudos na área de Letras, sobretudo em Literatura e Ensino, Literatura Brasileira e Literatura Africana de Expressão de Língua Portuguesa.

Nathalia Amanda de Oliveira Cavalcanti - Possui graduação em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2011). Atualmente, está cursando a graduação em Letras Português e Espanhol e Pós-Graduação em Ensino, pelo IFRN. É bolsista do projeto de iniciação à docência (PIBID). Bolsista voluntária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando principalmente nos se-

guintes temas: Inovação para a formação da juventude na rede estadual de educação potiguar e Letramento acadêmico no ensino superior do IFRN.

Raquel de Araújo Serrão – Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras – Língua Vernácula pela Universidade Federal de Campina Grande (2004), mestrado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (2010) e doutorado em Estudos da Linguagem na área de Literatura comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Atualmente é professora de literatura e cultura espanholas do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente no seguinte tema: Literatura de Mulheres, Literatura e Cultura Hispano-Americana (Relatos de Testemunho, Pós-Ditadura); Literatura Espanhola Mística Renascentista (Teresa de Ávila e São João da Cruz).

Sandro Luis de Sousa – Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1987), graduação em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2011), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2000) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Atualmente é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando também nos seguintes temas: Dialetologia Pluridimensional, Léxico e Semântica Cultural.

Vanilton Pereira da Silva – Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atuando no Curso de

Licenciatura em Português-Espanhol e no ensino básico e como coordenador da Licenciatura em Letras Português-Espanhol do Campus Natal-Central do IFRN. Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (2010), Especialização em Leitura e Produção de Textos (2012), Mestrado em Linguística Aplicada (2013), Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva (2016) – todos realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: Cognição e Práticas Discursivas; Linguística da Enunciação; Ponto de Vista.