

# Saberes e práticas docentes

## NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO

# de Línguas e Literaturas

Cristiane de Mesquita Alves  
Fernanda Boarin Boechat  
Maria Clara Vianna Sá e Matos  
Waldemar dos Santos Cardoso Júnior  
(Orgs.)



O II SIEPELL contribuiu para operacionalizar e divulgar os estudos realizados por professores/pesquisadores e alunos/bolsistas/voluntários da FALEM, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Os trabalhos apresentados durante o evento, e que agora fazem parte deste e-book, reverberam o fazer ciência com o intuito de conhecer, compreender, descrever, explicar e produzir conhecimentos. O e-book traz experiências concretas desenvolvidas nas áreas de língua, literatura e cultura, nos mais variados temas, quais sejam: formação de professores, pronúncia, arte, tecnologias, tradução, PEC-G, políticas linguísticas, autonomia, empatia, produção de textos escritos, motivação, complexidade, ensino de língua, ensino de literatura, leitura, inclusão, entre outros. O debate instaurado pelos artigos poderá constituir-se em uma reflexão para se repensar a relevância da tríade (ensino, pesquisa e extensão) na universidade – pois não há, neste contexto, ensino sem pesquisa e extensão; pesquisa sem extensão e ensino; e extensão sem pesquisa e ensino, juntamente com a necessidade de formar alunos/pesquisadores críticos e autônomos comprometidos com a realidade social onde atuam, para possíveis intervenções.

**Marcus de Souza Araújo**

Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)



**Saberes e práticas docentes no ensino, na pesquisa  
e na extensão de Línguas e Literaturas**

## II SIEPELL

### Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão em Língua e Literatura

#### Coordenação Geral

Profa. Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos

#### Comissão organizadora

Profa. Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos  
Prof. Dr. Alexandre Maurício Fonseca de Azevedo  
Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves  
Profa. Dra. Fernanda Boarin Boechat  
Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges  
Profa. Dra. Maria Lizete Sampaio Sobral  
Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior  
Prof. Esp. Camilo dos Santos Ramos  
(UFPA- Campus Bragança)

#### Comissão credenciamento

Profa. Dra. Fernanda Boarin Boechat  
Prof. Esp. Camilo dos Santos Ramos  
(UFPA- Campus Bragança)

#### Comissão de Divulgação

Profa. Dra. Maria Lizete Sampaio Sobral  
(Coordenadora da equipe)  
Débora Danieli da Silva (discente/ FALEM)  
Gabriel Cruz do Nascimento (discente/ FALEM)  
Gabriela Sobral Marques Feitosa  
Thaiana Ferreira dos Passos (discente/ FALEM)  
Thayane Quaresma Santos de Castro  
(discente/ FALEM)

#### Comissão de Inclusão e acessibilidade

Antônio Carlos Dias Teixeira Júnior (FALEM)  
Valéria Teixeira da Cunha (FALEM)

#### Comissão Cultural

Profa. Dra. Cristiane Schmidt  
(Coordenadora da equipe)  
Voz Soprano: Hosana Souza Neves Ramos  
(Hosana Ramos) - (discente da FALEM)  
Voz Barítono: Oséias Dias Duarte Junior  
(Oséias Duarte) - (Conservatório Carlos Gomes)  
Voz Tenor: José Walacy Teixeira de Souza  
(Wallace Souza) - (Conservatório Carlos Gomes)  
Violonista: Lucas Alexandre Pinheiro Tavares  
(Lucas Tavares) - (UFPA)  
Suporte técnico: Leandro Carneiro Oliveira  
(discente da FALEM)

#### Comissão de Infraestrutura

Prof. Esp. Camilo dos Santos Ramos  
(Coordenador da equipe /Campus de Bragança/ UFPA)  
Fernando Espírito Santo Moura Souza (LAEL)  
Dâmárys Evelyn de Oliveira Arruda  
(discente da FALEM)  
Bruno Costa da Silva (discente da FALEM/ BA³)  
Thais Almeida Cardoso (discente da FALEM/ BA³)

Erik Josias Ribeiro Pinto (discente da FALEM/ BA³)

Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro  
(discente da FALEM/ BA³)

Prof. Gabriel Gomes da Silva (pesquisador/ FALEM)

Gabriel Cruz do Nascimento (discente da FALEM)

Débora Daniele da Silva (discente da FALEM)

Sílvia Letícia da Conceição Vidal  
(discente da FALEM)

Thaiana Ferreira dos Passos  
(discente da FALEM)

Thayane Quaresma Santos de Castro  
(discente/ FALEM)

Gaio Wilson Barbosa Brito  
(discente do Campus de Bragança)

#### Comissão de certificação

Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges (FALEM)

Profa. Dra. Sádie Saady Morhy (FALEM)

Fernando Espírito Santo Moura Souza  
(discente da FALEM/ LAEL)

Dâmárys Evelyn de Oliveira Arruda  
(discente da FALEM)

#### Comitê Científico do II SIEPELL

Profa. Dra. Aline Leontina Gonçalves Farias (UFPA)

Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera (UFPA)

Profa. Dra. Cláudia Grijó Vilarouca (UFPA)

Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves (UFPA)

Profa. Dra. Cristiane Schmidt (UFPA)

Profa. Dra. Fernanda Boarin Boechat (UFPA)

Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA)

Profa. Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos (UFPA)

Profa. Dra. Maria Lizete Sampaio Sobral (UFPA)

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo (UFPA)

Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha (UFPA)

Profa. Dra. Rosana Assef Faciola (UFPA)

Profa. Dra. Rosanne Cordeiro de Castelo Branco  
(UFPA)

Profa. Dra. Rosamaria Reo Pereira (UFPA)

Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares (UFPA)

Profa. Dra. Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo  
(UFPA)

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rocha (UFPA)

Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso dos Junior  
(UFPA)

#### Revisão

Os autores e as autoras dos capítulos

#### Comissão de Publicação

Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves

Profa. Dra. Fernanda Boarin Boechat

Profa. Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos

Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior

# **Saberes e práticas docentes no ensino, na pesquisa e na extensão de Línguas e Literaturas**

Organizadores

**Cristiane de Mesquita Alves**

**Fernanda Boarin Boechat**

**Maria Clara Vianna Sá e Matos**

**Waldemar dos Santos Cardoso Junior**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

ALVES, Cristiane de Mesquita; BOECHAT, Fernanda Boarin; MATOS, Maria Clara Vianna Sá e; CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos (Orgs.)

Saberes e práticas docentes no ensino, na pesquisa e na extensão de Línguas e Literaturas [recurso eletrônico] / Cristiane de Mesquita Alves; Fernanda Boarin Boechat; Maria Clara Vianna Sá e Matos; Waldemar dos Santos Cardoso Junior (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

527 p.

ISBN - 978-65-5917-412-6

DOI - 10.22350/9786559174126

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Pesquisa; 3. Línguas; 4. Literaturas; 5. Prática; I. Título.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação                      370

Agradecemos a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG e Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, pela concessão das bolsas e apoio para a realização dos estudos.





# Sumário

---

## **Prefácio** **15**

Marcus de Souza Araújo

---

## **Apresentação** **19**

Cristiane de Mesquita Alves

Fernanda Boarin Boechat

Maria Clara Vianna Sá e Matos

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

---

## **Capítulo 01** **29**

### **La utilización de las TDICs em la enseñanza: la voz de los alumnos del curso de Letras-Español de la UFPA**

Carlos Cernadas Carrera

José Pessoa do Rêgo Lobo

---

## **Capítulo 02** **48**

### **A tradução literária intercultural a crianças na Amazônia e seu papel de (trans)formar**

Rosanne Cordeiro de Castelo Branco

Gabriela Santiago Fernandes

---

## **Capítulo 03** **59**

### **O jogo das sombras: uma análise dos aspectos convergentes nos memoriais autobiográficos produzidos pelo SUPROF- UFPA**

Leandro Carneiro Oliveira

Cristiane Schmidt

---

## **Capítulo 04** **76**

### **Expressões Idiomáticas em contexto de ensino de língua inglesa a partir de séries televisivas**

Daniele Angélica Borges Foletto

Cristiane Schmidt

---

## **Capítulo 05** **96**

### **As contribuições do Curso Livre de Alemão (CLA) para a divulgação da língua e da cultura alemã em Belém-PA**

Sheila de Sena Sousa

## Capítulo 06

108

### **Orientações didático-pedagógicas e transmissão de saberes da experiência em diálogos de formação**

Aline Leontina Gonçalves Farias

## Capítulo 07

125

### **“Sinais, fortes sinais”? Indiciarismo e fontes históricas em busca dos rastros da língua francesa em Belém**

Thiago Ribeiro Rocha

Nilda Eunice Castro Pereira Costa

Najhua de Sales Saab

## Capítulo 08

148

### **O projeto de extensão Português Língua Estrangeira para a turma PEC-G 2020: ensino remoto em vez de imersão na Universidade Federal do Pará**

Myriam Crestian Chaves da Cunha

Fernanda Souza e Silva

## Capítulo 09

167

### **O papel da empatia na formação de professores de línguas em pré-serviço no contexto da pandemia do COVID-19**

Emanuelle Paola Vila Seca Brito

Larissa Dantas Rodrigues Borges

## Capítulo 10

185

### **Empatia, emoções e autonomia: relato de experiência sobre o ensino remoto de três professoras em serviço na rede pública estadual do Pará**

Camila Rodrigues Mendes

Kamila Santos Santana Massoud

Luiza Moreno Carvalho

Larissa Dantas Rodrigues Borges

## Capítulo 11

203

### **“Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”**

Larissa Dantas Rodrigues Borges

## Capítulo 12

227

### **Projetos de ensino e extensão na formação de professores em pré-serviço: uma vereda para ser, sentir e aprender ser docente**

Victoria Oliveira da Silva

Larissa Dantas Rodrigues Borges

## **Capítulo 13**

**247**

### **Abordagem complexa e aconselhamento linguageiro**

Dâmarys Arruda

Thaís Almeida Cardoso

Maria Clara Vianna Sá e Matos

## **Capítulo 14**

**262**

### **Atividades da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma**

Erik Josias Ribeiro Pinto

Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro

Maria Clara Vianna Sá e Matos

## **Capítulo 15**

**278**

### **Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso**

Maria Clara Vianna Sá e Matos

## **Capítulo 16**

**295**

### **Motivação e Aconselhamento linguageiro**

Bruno Costa da Silva

Luciana da Silva Carvalho

Maria Clara Vianna Sá e Matos

Camilo dos Santos Ramos

## **Capítulo 17**

**313**

### **O Sensacionismo e a Nova Alma Portuguesa segundo Fernando Pessoa**

Cláudia Grijó Vilarouca

## **Capítulo 18**

**329**

### **Alfonsina Storni nos espaços literários argentinos**

Cristiane de Mesquita Alves

Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro

## **Capítulo 19**

**341**

### **As metamorfoses do corpo feminino nos contos amazônicos e latino-americanos: um diálogo além dos rios**

Silvia da Conceição Santos de Castro

Cristiane de Mesquita Alves

## Capítulo 20

360

### Mobilidades literárias: primeiros percursos

Fernanda Boarin Boechat

## Capítulo 21

380

### O ensino de Literatura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (DaF/ALE): estratégias e desafios

Marcele Monteiro Pereira

## Capítulo 22

403

### Relato de experiência do projeto de extensão TEAM-Teaching Materials: produção de textos escritos para o ensino e a aprendizagem de inglês

Tatiana do Socorro chaves Lima de Macedo

Rinaldo de Souza Mescouto Filho

Simone Freire de Araujo

Wagner Nogueira do Espírito Santo

## Capítulo 23

415

### O ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência: uma revisão sistemática

Larissa Silva e Silva

Rosamária Reo Pereira

Rosana Assef Faciola

## Capítulo 24

433

### Persistir, Aprender e Graduar: as rodas de conversa como dispositivo de apoio à graduação

Alexandre Maurício Fonseca de Azevedo

Débora Daniely Silva

## Capítulo 25

442

### Sonhos de criança em noites de pandemia

Alexandre Maurício Fonseca de Azevedo

Juacely Cruz

Letícia Galvão

## Capítulo 26

453

### Arte e práticas pedagógicas integradas inclusivas: diálogos entre ensino Superior e Educação Básica

Maria Lizete Sampaio Sobral

Gabriel Cruz Do Nascimento

Thayane Quaresma Santos De Castro

## **Capítulo 27**

**466**

---

### **A noção de 'Liberdade' no romance A Peste, de Albert Camus**

Maria Lizete Sampaio Sobral

João Ricardo Barros Silva

## **Capítulo 28**

**488**

---

### **Estratégias pedagógicas de leitura para surdos sinalizantes da Libras**

Gislene Rose Souza De Oliveira

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

## **Capítulo 29**

**508**

---

### **O gênero textual cartaz no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua escrita para surdos**

Waldemar dos Santos Cardoso Junior



## Prefácio

Marcus de Souza Araújo <sup>1</sup>

O ensino superior caracteriza-se como contextual e multidisciplinar. Nestes tempos de globalização, se por um lado não faz sentido pensar no conhecimento construído na universidade como uma arquitetura isolada e distante da sociedade, por outro lado, faz-se necessária a conexão com práticas transversais epistemológicas que possam dialogar com outras áreas acadêmico-científicas. É na sociedade atual e dinâmica que o fazer ciência se mobiliza e se materializa sobre um determinado fenômeno, fato, acontecimento ou problema. Isso posto, universidade e ciência se entrelaçam na reflexão, construção e propagação do conhecimento, aqui entendido como “uma manifestação da consciência-de-conhecer, ou seja, é a consciência de conhecimento.” (FREIXO, 2020, p. 55).

Nessa direção, com o objetivo primário de divulgar o conhecimento científico, a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará, organizou o II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão de Língua e Literatura (II SIEPELL), realizado entre os dias 27 e 28 de maio de 2021. As profícuas experiências apresentadas e relatadas por professores e alunos à época motivaram os organizadores do evento a publicar este *e-book*, o qual tenho o prazer e a honra de prefaciá-lo. Os autores dos textos se debruçam sobre temas relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão, considerados como a tríade fundamental da universidade.

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), ambos da Universidade Federal do Pará.

Sob esse prisma, é importante ressaltar, de forma sucinta, que o ensino representa as atividades relacionadas à aprendizagem, como, por exemplo, as horas destinadas às aulas em sala de aula, as ações desenvolvidas em laboratórios (de língua ou de informática, por exemplo), atividades de monitoria, entre outras. Por sua vez, a pesquisa se consolida na produção científica, ou seja, se materializa nas monografias, no trabalho de conclusão de curso (TCC), na iniciação científica (PIBIC, PIVIC, PRODOUTOR/UFPA etc.), entre outros. Finalmente, a extensão, também conhecida como prática de campo, revela os conhecimentos universitários desenvolvidos em seus espaços no auxílio à comunidade.

O Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 prevê a indissociabilidade entre essa tríade, como princípio central da universidade, sem a compartimentalização entre as partes. Em outras palavras, a inclusão igualitária em práticas do ensino, da pesquisa e da extensão nas vivências crítico-reflexivas dos alunos pode contribuir cada vez mais para sua formação acadêmico-profissional e estreitar as relações entre universidade e sociedade.

Entende-se que o diálogo científico e acadêmico entre pesquisa, ensino e extensão possibilita recortes diversos do conhecimento à procura de respostas para ler a realidade em suas múltiplas representações, sem perdas da cientificidade. É sobre a inclusão e articulação da tríade universitária na FALEM que trata este *e-book*.

O II SIEPELL contribuiu para operacionalizar e divulgar os estudos realizados por professores/pesquisadores e alunos/bolsistas/voluntários da FALEM, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Os trabalhos apresentados durante o evento, e que agora fazem parte deste *e-book*, reverberam o fazer ciência com o intuito de conhecer, compreender, descrever, explicar e produzir conhecimentos. O *e-book* traz experiências concretas desenvolvidas nas áreas de língua, literatura e cultura, nos mais



variados temas, quais sejam: formação de professores, pronúncia, arte, tecnologias, tradução, PEC-G, políticas linguísticas, autonomia, empatia, produção de textos escritos, motivação, complexidade, ensino de língua, ensino de literatura, leitura, inclusão, entre outros.

O debate instaurado pelos artigos poderá constituir-se em uma reflexão para se repensar a relevância da tríade (ensino, pesquisa e extensão) na universidade – pois não há, neste contexto, ensino sem pesquisa e extensão; pesquisa sem extensão e ensino; e extensão sem pesquisa e ensino, juntamente com a necessidade de formar alunos/pesquisadores críticos e autônomos comprometidos com a realidade social onde atuam, para possíveis intervenções. Por essa razão, o olhar para a ciência “nos convida a utilizar a prática do cotidiano, nos anima a vivenciar essa prática com um olhar mais aprimorado, a ter uma escuta mais sensível, com todos os seus entraves e em toda a sua polissemia.” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 24).

Os artigos deste *e-book* convergem diretamente com as ideias propostas no Projeto Pedagógico da FALEM com interlocução dos componentes curriculares de cada curso – Licenciatura em Letras-Língua Alemã, Licenciatura em Letras-Língua Espanhola, Licenciatura em Letras-Língua Francesa, Licenciatura em Letras-Língua Inglesa e LIBRAS – para práticas epistemológicas de ensino, pesquisa e extensão.

O *e-book* em tela nos leva a pensar o tripé da educação superior (principalmente na FALEM) como em uma relação dialética com a formação profissional e pessoal do aluno de graduação e o mundo fora da universidade. Leva-nos a pensar também a ciência contemporânea como mola propulsora e igualitária para a conceptualização do conhecimento acadêmico-científico.

Desejo uma boa leitura deste *e-book*, organizado com muito carinho pelos organizadores do II SIEPELL, e que os artigos nele contidos possam

contribuir para o diálogo e os estudos de alunos e professores engajados com ensino, pesquisa e extensão.

### **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out 1988.

Acesso em: 20 de maio de 2021. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. **Interdisciplinariedade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FREIXO, M. J. V. **Metodologia científica**: fundamentos, métodos e técnicas. Editora Instituto Piaget: Lisboa, 2020.

## **Apresentação**

*Cristiane de Mesquita Alves  
Fernanda Boarin Boechat  
Maria Clara Vianna Sá e Matos  
Waldemar dos Santos Cardoso Junior*

*Saberes e práticas docentes integrados na pesquisa, na extensão e no ensino de Línguas e Literaturas* é um livro formado pelas pesquisas em andamento apresentadas no *II SIEPELL- Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão em Língua e Literatura* da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará-Campus Belém realizado nos dias 27 e 28 de maio de 2021.

O Seminário teve como objetivo apresentar à comunidade acadêmica da instituição considerações acerca do que se está desenvolvendo na FALEM no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão nas Literaturas e nas Línguas Estrangeiras Modernas e Libras. Atualmente, a FALEM é constituída por cinco Cursos: quatro de Letras Estrangeiras Modernas (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês) e o Curso de Letras Libras. Ainda que o Curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) não faça parte do quadro dos Cursos ofertados pela FALEM, há projetos de extensão que têm como intuito investigar práticas, metodologias e métodos de como se ensinar a Língua Materna oficial do Brasil para estrangeiros.

O evento foi organizado por professores e discentes dos diferentes Cursos da Faculdade e transmitido pela plataforma do YouTube em um canal criado exclusivamente para a divulgação das comunicações e palestras ocorridas ao longo dos dias do Seminário (manhã e tarde). Os capítulos que compõem este livro referem-se às comunicações apresentadas no evento.

O primeiro capítulo traz resultados da pesquisa do projeto de pesquisa *A utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino de espanhol na Amazônia*, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera, que, junto ao aluno José Pessôa do Rêgo Lobo, são autores do capítulo “Utilização das TDICs no ensino: a voz dos alunos do curso de Letras-Espanhol da UFPA”. O objetivo principal deste projeto é analisar como se desenvolvem as práticas docentes na dimensão da utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino de Espanhol no contexto da Amazônia brasileira (em um primeiro momento no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará), tendo como referência as práticas dos professores e sua repercussão na aprendizagem dos alunos, destacando que os resultados obtidos da sua execução poderão contribuir para o conhecimento da realidade do ensino de Língua Espanhola no âmbito analisado.

“A tradução literária intercultural a crianças na Amazônia e seu papel de (trans)formar” é o segundo capítulo de autoria da Profa. Dra. Rosanne Castelo Branco e da discente Gabriela Santiago Fernandes. O trabalho é um recorte do Projeto de extensão: *Tradução Intercultural na literatura infanto-juvenil: o ensino de LE a crianças em situação de risco social na Amazônia*, coordenado pela Profa. Dra. Rosanne Castelo Branco do Curso de Letras-Alemão.

Os capítulos – terceiro: “O JOGO DAS SOMBRAS: uma análise dos aspectos convergentes nos memoriais autobiográficos produzidos pelo SUPROF UFPA” de Leandro Carneiro Oliveira e Cristiane Schmidt; o quarto “Expressões Idiomáticas em contexto de ensino de língua inglesa a partir de séries televisivas” de Daniele Angélica Borges Foletto e Cristiane Schmidt e o quinto “As contribuições do Curso Livre de Alemão (CLA) para a divulgação da língua e da cultura alemã em Belém-PA” de Sheila de Sena Sousa são trabalhos do projeto de pesquisa *Narrativa: Memoriais de*

*Sujeitos-Professores em Formação*, coordenado pelo Profa. Dra. Cristiane Schmidt. Trata-se de uma pesquisa narrativa, cujo *corpus* constitui-se dos memoriais reflexivos e analíticos de acadêmicos do Curso de Letras-Alemão da FALEM (e demais professores de Línguas Estrangeiras, integrantes do Projeto) acerca da docência, das práticas pedagógicas, do livro didático e da constituição identitária do professor. Para tanto, o projeto de pesquisa foi readequado para o ambiente virtual, de modo que foram oferecidas Rodas de Conversas sobre ‘O que te fez professor?’ com pesquisadoras da área de Letras-Alemão e Ensino de Línguas Estrangeiras de cinco universidades brasileiras, realizadas entre os meses de setembro de 2020 a janeiro de 2021.

O sexto capítulo “Orientações didático-pedagógicas e transmissão de saberes da experiência em diálogos de formação”, de Aline Leontina Gonçalves Farias, está vinculado ao projeto de pesquisa *Aportes da análise da atividade à formação de professores de francês como língua estrangeira (FLE)*, coordenado pela autora. O projeto consiste em uma articulação entre pesquisa e formação, visando a diversificar as práticas de formação no contexto do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Língua Francesa a partir da integração de adaptações da metodologia de autoconfrontação como instrumento de formação. Essa metodologia caracteriza-se pela utilização de filmes da atividade dos trabalhadores como uma fonte de referência para a produção discursiva e para a reflexão deles mesmos sobre sua atividade de trabalho.

O sétimo trabalho “‘Sinais, fortes sinais?’ Indiciarismo e fontes históricas em busca dos rastros da língua francesa em Belém” de Thiago Ribeiro Rocha, Nilda Eunice Castro Pereira Costa e Najhua de Sales Saab, é um recorte da pesquisa do projeto *Políticas linguísticas em prol da língua francesa e da divulgação das culturas francófonas* coordenado pelo prof. Dr. Thiago Ribeiro Rocha. Este projeto tem como objetivo central

compreender e analisar o cenário de oportunidades existentes na região amazônica e, mais especificamente, na cidade de Belém, para a formulação e a implantação de políticas linguísticas de estímulo ao ensino e aprendizagem de francês e da divulgação das culturas francófonas.

O projeto de extensão *Português Língua Estrangeira para a turma PEC-G-2020: ensino remoto em vez de imersão na Universidade Federal do Pará*, de Myriam Crestian Chaves da Cunha e Fernanda Souza e Silva, compõe o oitavo capítulo e está associado ao “Português como Língua Estrangeira para Turmas PEC-G (PLE-PEC-G)”, coordenado pela Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha. O projeto é realizado na UFPA desde 2008, no âmbito do convênio “Programa Estudantes Convênio-Graduação” (PEC-G), firmado entre IES brasileiras, MEC e MRE. A nova versão desenvolve-se em três eixos integrados: no primeiro – ensino de Português para estrangeiros –, o objetivo é preparar os alunos selecionados pelo MRE e MEC para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) e para sua inserção numa graduação, mediante: i) 20h semanais de aulas de PLE; ii) simulados do exame; iii) atividades culturais extraclasses; iv) acompanhamento individual por tutores, estudantes da FALEM para facilitar sua integração e desenvolver suas capacidades de comunicação. O segundo eixo diz respeito à formação de discentes da FALEM e selecionados como estagiários para atuarem no projeto.

Os capítulos nono, “O papel da empatia na formação de professores de línguas em pré-serviço no período da pandemia”, de Emanuelle Paola Vila Seca Brito e Larissa Borges, o décimo, “Empatia, autonomia e emoções: relato de experiência de três professoras em serviço sobre o ensino remoto na rede pública estadual do Pará”, de Camila Rodrigues Mendes, Kamila Santos Santana Massoud, Luiza Morena Carvalho e Larissa Borges, o décimo primeiro “Reflexões e ações na transformação

de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”, de Larissa Dantas Rodrigues Borges, e o décimo segundo “Projetos de ensino e extensão promovidos no LAEL: contribuições para a formação identitária docente” de Victoria Oliveira da Silva e Larissa Borges, fazem parte do projeto de pesquisa *Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia*, coordenado pela Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges. Nesta pesquisa, investiga-se de que forma a empatia, a autonomia, as emoções e as crenças podem influenciar e transformar a identidade de professores em pré-serviço e em serviço, contribuindo para o seu próprio bem-estar e para o bem-estar de seus alunos.

Do décimo terceiro ao décimo sexto capítulos, temos os seguintes textos: “Atividades da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>)”, de Erik Rivera e Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro e Maria Clara Matos, “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”, de Maria Clara Matos, “Motivação e Aconselhamento Linguageiro”, de Bruno Costa da Silva e Luciana da Silva Carvalho, Camilo Ramos e Maria Clara Matos, e “Abordagem Complexa e Aconselhamento Linguageiro”, de Dâmarys Evelyn de Oliveira Arruda, Thais Almeida Cardoso e Maria Clara Matos, correspondem às pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa *Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso*, coordenado pela profa. Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos. O aconselhamento linguageiro é uma das atividades ofertadas em centros de autoacesso. Um dos seus papéis é lidar com a motivação dos envolvidos. Assim, faz-se necessário não apenas lidar com a motivação dos estudantes, mas também com a daqueles que se dispõem a aconselhar. Para fomentar este processo, um curso de formação de conselheiro linguageiro é implementado, integrado

à Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>), que funciona como centro de autoacesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

O décimo sétimo capítulo “O Sensacionismo e a Nova Alma Portuguesa segundo Fernando Pessoa” compõe um dos estudos do projeto de pesquisa: *Literatura e Filosofia: teoria e diálogos*, coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Grijó Vilarouca. Este projeto visa abordar as vias de diálogos entre as áreas de literatura e filosofia sob perspectivas diversas, como por exemplo, por meio de mapeamento dos tipos de relação entre ambas as áreas: pontos de convergência e dissensões, o que poderá conduzir a propostas de leituras de obras literárias em interação com autores/obras filosóficas.

“Alfonsina Storni nos espaços literários argentinos”, de Cristiane de Mesquita Alves e Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro, forma o décimo oitavo capítulo, seguido do “As metamorfoses do corpo feminino nos contos amazônicos e latino-americanos: um diálogo além dos rios”, escrito por Silvia da Conceição Santos de Castro e Cristiane de Mesquita Alves, o décimo nono capítulo, ambos são estudos provenientes do projeto de pesquisa *Catálogo Prosético: a escrita feminina na Literatura Amazônica e Latino-americana*, coordenado pela Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves. O projeto tem como objetivo fazer um levantamento da produção literária de autoria feminina, sobretudo daquelas que publicaram suas obras nos espaços amazônicos e latino-americanos e que ficaram e/ou estão à margem do cenário canônico da Literatura. A proposta dessa investigação visa, então, buscar dar visibilidade à escrita dessas mulheres, bem como apresentar sua contribuição artístico-intelectual na sociedade em que elas viveram e que ainda recebe essas obras nos dias atuais.

“Mobilidades literárias: primeiros percursos”, de Fernanda Boarin Boechat, constitui o vigésimo capítulo seguido do capítulo “O ensino de



literatura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (DaF/ALE): estratégias e desafios”, de Marcele Monteiro Pereira. Ambos são estudos vinculados às ações do projeto de pesquisa *Mobilidades literárias*, coordenado pela Profa, Dra, Fernanda Boarin Boechat. No projeto, propõe-se a investigação da presença da produção literária no contexto de ensino e aprendizagem da área de Alemão como Língua Estrangeira (DaF/ALE). Para tanto, considera-se também o contexto de ensino e aprendizagem de Literatura em língua materna (LM) em diálogo com práticas de Letramento Literário. Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento do projeto, tem-se a problematização e investigação a respeito da inserção do discurso literário no espaço das relações humanas. As discussões teóricas, nesse contexto, abrangem não só o desenvolvimento de pesquisas no âmbito dos Estudos Literários, mas também dialogam com autores de outras áreas de conhecimento, como da Antropologia, História, Psicologia Cognitiva, Filosofia, entre outras.

O capítulo vigésimo segundo, “Relato de experiência do projeto de extensão TEAM-Teaching Materials: produção de textos escritos para o ensino e a aprendizagem de inglês”, de Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo, Rinaldo de Souza Mescouto Filho, Simone Freire de Araujo e Wagner Nogueira do Espírito Santo, é um trabalho resultado do projeto de extensão *TEAM-Teaching Materials: Produção de Textos Escritos para o Ensino e a Aprendizagem de Inglês*, coordenado pela Profa. Dra. Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo. O projeto tem por objetivo integrar a produção acadêmica de alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da UFPA com a prática de professores que atuam na Educação Básica do Estado do Pará, prioritariamente. As atividades do projeto resultam na criação de materiais pedagógicos que podem ser utilizados por professores de inglês que desejam material extra (ou de apoio) para suas aulas.

Já o capítulo vigésimo terceiro, “O ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência: uma revisão sistemática”, de Larissa Silva e Silva, Rosamaria Reo Pereira e Rosana Assef Faciola, integra a pesquisa do projeto *Percepções dos futuros professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino*, coordenado pela Profa. Dra. Rosamaria Reo Pereira. O objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar a percepção dos futuros professores da Educação Básica a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conduzida pelo modelo de estudo exploratório-descritivo, envolvendo expressões subjetivas dos sujeitos investigados buscando conhecer o perfil e as concepções dos futuros professores.

Os capítulos vigésimo quarto, “Persistir, Aprender e Graduar: as rodas de conversa como dispositivo de apoio à graduação”, de Alexandre Azevedo e Débora Daniely Silva e o vigésimo quinto “Sonhos de criança em noites de pandemia”, de Alexandre Azevedo, Juacely Cruz e Letícia Galvão, são investigações provenientes do projeto de extensão *Persistir, aprender e graduar* coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Azevedo. Este projeto visa implementar no curso de Letras-LIBRAS, da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM), ações de extensão de caráter psicopedagógico com o propósito de oferecer escuta terapêutica aos alunos matriculados no curso de Letras-LIBRAS, sobretudo àqueles que apresentam dificuldades em acompanhar seus estudos ou que se encontram na iminência de interromper seus estudos na graduação, seja por razões que indiquem um sofrimento psíquico, seja por disfunções orgânicas, momentâneas ou definitivas, que se apresentem como geradoras de impasse no que diz respeito à realização de suas atividades acadêmicas, ou por outros motivos.

Os capítulos vigésimo sexto e sétimo, respectivamente “Arte e práticas pedagógicas integradas inclusivas: diálogos entre ensino Superior e Educação Básica”, de Maria Lizete Sampaio Sobral, Gabriel Cruz Do Nascimento e Thayane Quaresma Santos de Castro, e “A noção de ‘Liberdade’ no romance *A Peste*, de Albert Camus”, de Maria Lizete Sampaio Sobral e João Ricardo Barros Silva são estudos do projeto de extensão *Arte e educação Inclusiva: práticas e integração de saberes na educação básica*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lizete Sampaio Sobral. Este projeto busca integrar, em uma abordagem interdisciplinar, expressões artísticas e outras áreas de conhecimento no contexto de práticas pedagógicas no Programa da EJA (Educação de Jovens e Adultos), da Escola de Aplicação (EA) da UFPA.

Já os capítulos vigésimo oitavo e nono, “Estratégias pedagógicas de leitura para Surdos Sinalizantes da Libras”, de Gislene Rose Souza de Oliveira e Waldemar dos Santos Cardoso Junior, e “O gênero textual cartaz no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua escrita para surdos”, de Waldemar dos Santos Cardoso Junior, integram as pesquisas do projeto de extensão *Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (OLEPS)*, coordenado pelo Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior. O referido projeto realizou ações extensionistas voltadas para promoção e aplicabilidade dos conhecimentos teórico-conceituais e dos conhecimentos técnico-especializados do Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, voltada para comunidade surda no que se refere ao ensino de leitura e escrita de português para surdos ministrada em LIBRAS.

Além dos vinte e nove capítulos de autoria dos corpos docente e discente da FALEM, este livro também apresenta um prefácio assinado pelo Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo, que atuou como Diretor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) na ocasião do

evento, ao lado do Vice-diretor Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares, e aos quais agradecemos grandemente pelo apoio e condições para que o II SIEPPEL fosse realizado com êxito.

Agradecemos também a todos docentes e discentes que disponibilizaram seus textos para esta publicação.

Desejamos uma excelente leitura!

## Capítulo 01

# La utilización de las TDICs en la enseñanza: la voz de los alumnos del curso de Letras-Español de la UFPA

*Carlos Cernadas Carrera*<sup>1</sup>

*José Pessoa do Rêgo Lobo*<sup>2</sup>

### Introducción

Las profundas transformaciones por las que ha transitado la humanidad en las últimas décadas tienen como origen el declive de la sociedad industrial y la llegada de la actual sociedad de la información, en la que el uso de los medios electrónicos y de la tecnología de comunicación audiovisual (ordenadores, internet, telefonía inteligente, mensajería instantánea, redes sociales y demás aplicaciones tecnológicas) es cada vez más frecuente.

Fagundes (1997), al reflexionar sobre cómo la tecnología condiciona el desarrollo humano, explica que, además de contribuir a la dominación cultural, a las guerras, al desequilibrio social y a la destrucción de los ecosistemas, los avances tecnológicos han originado una infinidad de aplicaciones para el bienestar del hombre. Estas nuevas herramientas están funcionando como propulsores de la sociedad actual, potencializando cambios y transformaciones que afectan, también, al ámbito educativo. Por tanto, dentro de este contexto, en el que la innovación tecnológica ha pasado a ser el motor del desarrollo, debería implementarse una nueva forma de enseñar.

---

<sup>1</sup> Dr. Carlos Cernadas Carrera. Licenciatura en Letras-Español. Coordinador del Proyecto de Investigación "La utilización de los recursos didáctico-tecnológicos en la enseñanza de español en la Amazonia". [carloscernadascarrera@gmail.com](mailto:carloscernadascarrera@gmail.com).

<sup>2</sup> José Pessoa do Rêgo Lobo. Integrante del Proyecto de Investigación "La utilización de los recursos didáctico-tecnológicos en la enseñanza de español en la Amazonia". [peessoalobo@gmail.com](mailto:peessoalobo@gmail.com).

Ya en los últimos años del siglo pasado, Stahl (1997, p. 295) vaticinaba lo siguiente: “parece evidenciarse que buena parte de la educación en el futuro ocurrirá en un espacio creado por la combinación de ordenadores y telecomunicaciones” (traducción propia). Esta afirmación puede constatarse, más que nunca, actualmente, pues la enseñanza remota y la utilización de recursos didáctico-tecnológicos acaba de adquirir una presencia notoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido al contexto originado por la pandemia del COVID-19.

Así, en el ámbito educativo, las nuevas tecnologías están contribuyendo a generar una serie de cambios, ofreciendo interesantes posibilidades a los docentes, viabilizando el acceso a nuevos contenidos, permitiendo el desarrollo de otras habilidades, de otros modos de pensar, y replanteando las funciones que profesores y alumnos deben desempeñar en el proceso.

Esta revolución tecnológica está suponiendo un nuevo paradigma, caracterizado por los nuevos modos de acceder a información y de producir conocimiento. No obstante, es recomendable que para la revisión del modelo pedagógico se continúen buscando caminos que permitan “formar individuos intelectual y humanamente competentes y bien formados, capaces de aceptar desafíos, de construir y reconstruir teorías, de discutir hipótesis y de confrontarlas con lo real” (MORAES, 1997, p. 20, traducción propia).

Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre la práctica pedagógica con relación al uso de nuevos recursos didáctico-tecnológicos, considerando la importancia de los adelantos científicos en el mundo actual, dado que esta transformación también debe significar un nuevo modo de entender la práctica pedagógica.

## **Los recursos tecnológicos como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas adicionales.**

Considerando el contexto que se acaba de describir, es importante entender que los estudiantes desarrollan, principalmente fuera de los muros de las instituciones de enseñanza, la habilidad de interactuar de manera rápida y efectiva mediante los múltiples recursos tecnológicos que permean la sociedad actual, que también permiten acceder al saber de forma diversificada. Esta circunstancia demanda de los docentes modos más eficientes de utilizar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los alumnos continúan construyendo su repertorio lingüístico a partir de prácticas de lectura y producción escrita en formato impreso, pero, cada vez más, en formato digital, tanto a nivel personal como profesional. Por consiguiente, los sistemas de enseñanza necesitan transformarse y adaptarse a estos cambios para satisfacer las demandas que exigen aprender de un modo distinto.

Este nuevo panorama propiciado por las transformaciones tecnológicas a las que se está haciendo referencia han propiciado el surgimiento de múltiples espacios y aplicaciones digitales que favorecen que las informaciones se presenten en nuevos formatos. Como se está tratando de explicar, el modo en que ahora los alumnos acceden al conocimiento no se circunscribe, únicamente, a las bibliotecas físicas y a los libros impresos. En la actualidad, basta un ordenador o un móvil y una conexión a internet para poder navegar por la red y tener acceso a un ingente número de informaciones y a ilimitadas posibilidades de comunicación. Por eso, una de las funciones del profesor de lengua adicional, en este nuevo contexto, debería ser enseñar la lengua meta considerando las diversas interacciones sociales, incluyendo las que se dan en espacios digitales.

Conforme explica Correa (2010), en una clase de lengua adicional de hace dos décadas atrás era suficiente que el profesor dominara la lengua meta. No obstante, hoy en día la realidad es sustancialmente distinta. Así, los docentes han de tener presente que ahora existen infinidad de recursos tecnológicos que pueden contribuir a que los alumnos pongan en práctica la lengua meta, potenciando su motivación, proporcionándoles nuevas formas de aprendizaje y propiciando el autoaprendizaje.

Partiendo de la premisa de que la mayor parte de los estudiantes pertenece a la generación de los nativos digitales, al trabajar con ellos recursos tecnológicos en el aula se estará contribuyendo a que el aprendizaje de lenguas adicionales no se limite al ámbito académico, sino que los alumnos puedan percibir que esa lengua que están estudiando también puede formar parte de su realidad extraescolar.

Ahora bien, independientemente del contexto actual o futuro, se estima necesario resaltar lo inadecuado de transformar al profesor en un tecnófilo que apela a las innovaciones tecnológicas para resolver todos los problemas que se puedan plantear en el proceso. El docente debe aprender a seleccionar aquellos recursos didácticos digitales que realmente favorezcan, sabiendo posicionarse en relación a ellos y considerando aquellos que se adapten de mejor modo al estilo de aprendizaje del alumnado.

Dentro de los diferentes recursos didáctico-tecnológicos que pueden ser empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente, resulta oportuno manifestar que la investigación que aquí se presenta centra su atención en las denominadas Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDICs) que, conforme Coll y Monereo (2008), son el resultado de la incorporación del lenguaje digital a los recursos didáctico-tecnológicos, lo que ha permitido que cualquier dato pueda ser transformado en lenguaje binario, de ceros y unos. De este



modo, toda imagen, sonido o texto puede ser susceptible de representarse en la pantalla de cualquier dispositivo digital.

### **Diferentes estilos de aprendizaje**

Iniciando la reflexión sobre cómo se aprende, se entiende pertinente partir de la idea de que, históricamente, las metodologías de la enseñanza entendían que el individuo, cuando aprende, parte de un estilo de aprendizaje básico y común a la colectividad (WILLING, 1980 apud TYACKE, 1998). Sin embargo, diferentes estudios posteriores (FELDER y SOLOMAN, 1993; BROWN, 1994; OXFORD, 1990) indican que existen múltiples formas de aprender.

Estos diversos estilos de aprendizaje, en opinión de Brown (1994), serían rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos relativamente estables que explicarían la forma en la que los individuos adquieren el conocimiento. Por lo tanto, si existen diferentes perfiles de aprendientes se entiende lógico concluir que, en función del estilo de aprendizaje del alumno, habrá determinadas TDICs que resultarán más eficaces para determinados perfiles. Reflexionar sobre esta relación abre un interesante campo de estudio, también en la enseñanza de lenguas adicionales.

Profundizando en esta idea, y analizando el papel del docente en este contexto, en el quehacer cotidiano de la práctica pedagógica no siempre se emplean TDICs lo suficientemente variadas. Investigaciones realizadas en el Curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Pará (UFPA), objeto de estudio de este trabajo, recogen numerosas afirmaciones de alumnos con manifestaciones muy específicas informando que en contadas ocasiones se emplean, en el aula, TDICs diversificadas, lo que puede contribuir a limitar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El siguiente testimonio de un alumno del curso ilustra esta situación:

Los recursos tecnológicos son esenciales para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier grado universitario y más específicamente en los grados de lenguas extranjeras. Existen recursos tecnológicos específicos para trabajar las canciones, los vídeos, las diferentes situaciones comunicativas, existen las redes sociales que permiten la comunicación con personas de todo el mundo. En nuestro grado se explotan poco (CERNADAS, 2014, p. 316, traducción propia).

En este comentario se puede percibir una crítica, por parte del alumnado, con relación a la variedad de los recursos didáctico-tecnológicos empleados por el profesor. La causa de esta poca diversidad puede deberse a decisiones del docente, pero también la propia institución puede ser corresponsable de esta situación por no disponer de recursos suficientemente diversificados, o por no dotar a sus instalaciones de las condiciones necesarias para que sean empleados por el profesor. Esta limitación en la diversidad de utilización de TDICs en la formación inicial de los alumnos puede comprometer su capacidad para enfrentarse adecuadamente a las futuras demandas profesionales del sector educativo de su contexto social. Así, esta es una cuestión a la que se le debe prestar atención, más aún en el actual contexto de avances tecnológicos constantes.

Partiendo de la contextualización teórica expuesta hasta aquí, es necesario mencionar que la investigación que se presenta tiene como propósito realizar un diagnóstico de la situación que vive el Curso de Letras-Español de la UFPA con relación a la utilización de las TDICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este fin, se está implementando un conjunto de procedimientos metodológicos que ha permitido obtener algunos primeros datos de cuyo análisis han surgido ya los primeros resultados y conclusiones. A continuación, se detalla esta dinámica.

## **La voz de los alumnos del Curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Pará**

Como se acaba de mencionar, la finalidad de este trabajo está siendo analizar la utilización de las TDICs en el Curso de Letras-Español de la UFPA. A tal efecto, se está optando, metodológicamente, por trabajar con los principios del abordaje fenomenológico (SCHÜTZ, 1993; BERGER y LUCKMANN, 1993; HUSSERL, 2001), de naturaleza cualitativa y cuantitativa, procedimientos que no son excluyentes sino complementarios, partiendo del presupuesto de que el pluralismo en la obtención de información permite conseguir percepciones difíciles de alcanzar mediante la adopción de un único camino, pues posibilita materializar la triangulación de sujetos y procedimientos con la intención de minimizar posibles desvíos.

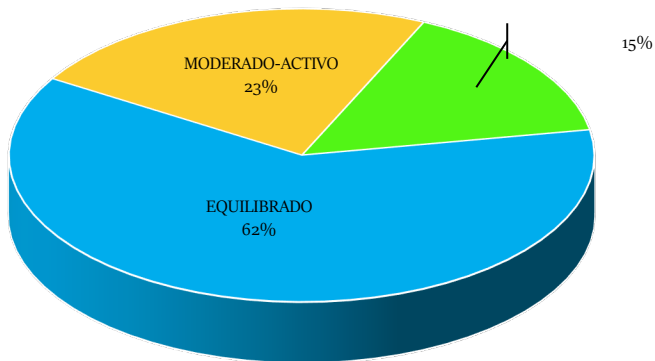
La investigación está contando con la colaboración de un total de 49 alumnos del Curso de Letras-Español que han respondido, hasta este momento, a dos cuestionarios. El primero de ellos tuvo como propósito determinar cuáles son los estilos de aprendizaje de los alumnos del curso. Por ello, se decidió emplear un cuestionario elaborado por Felder y Soloman (1993) que consta de 44 preguntas con opción de doble respuesta, A o B, y considera cuatro escalas de aprendizaje, cada escala dividida en dos dimensiones: escala activo-reflexivo según la manera de procesar la información, escala sensitivo-intuitivo conforme el tipo de información que se percibe de mejor modo, escala visual-verbal en función de la manera en que la información es percibida y escala secuencial-global según de la sistemática seguida para la comprensión de la información. En el test, cada una de estas cuatro escalas contiene 11 preguntas. Para obtener la puntuación en cada una de las escalas primero se suman las respuestas de la dimensión A y las de la dimensión B, después se resta el número

menor del mayor y al resultado se le coloca la letra de la dimensión que había obtenido mayor número de respuestas.

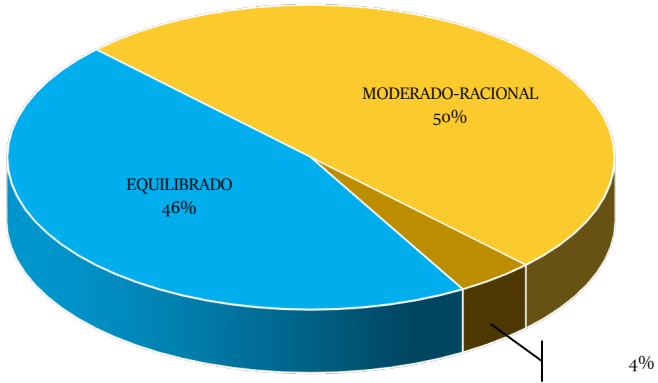
Las respuestas con letra A corresponden a la primera dimensión de cada una de las cuatro escalas, mientras que las respuestas con letra B corresponden a la segunda dimensión. Si el aprendiente obtiene una puntuación de 1 a 3 en una de las escalas indica que existe un cierto equilibrio entre las dos dimensiones y, por tanto, el alumno puede aprender con métodos de enseñanza que favorezcan ambas dimensiones. Un resultado de 5 a 7 indica la existencia de una cierta preferencia por una de las dimensiones de la escala. La obtención de un resultado de 9 a 11 indica una fuerte preferencia por una de las dimensiones y que el sujeto presentará problemas para aprender con propuestas metodológicas que no contemplen esa dimensión.

Se presentan, a continuación, cuatro figuras, una para cada escala, contemplando las dos dimensiones y las respuestas de los informantes representadas en porcentajes:

**FIGURA 1: Resultados escala activo reflexivo**

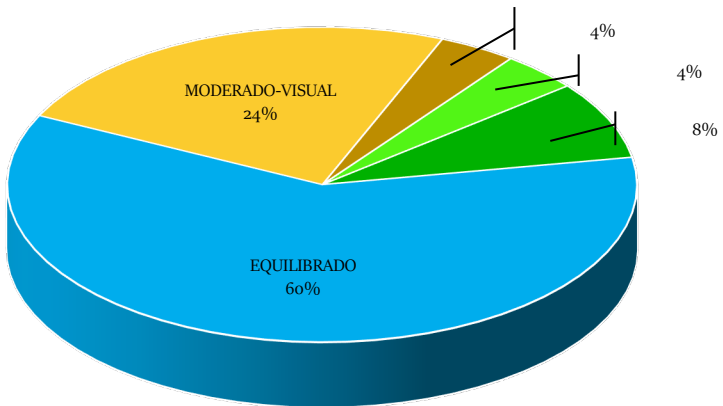


**FIGURA 2: Resultados escala racional-intuitivo**



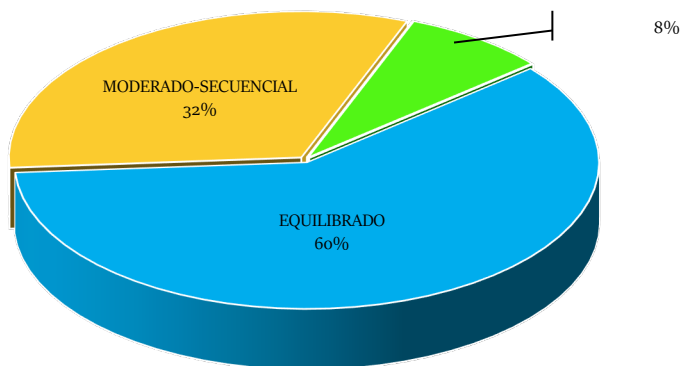
Fuente: Cuestionario 1 – 2020

**FIGURA 3: Resultados escala visual-verbal**



Fuente: Cuestionario 1 – 2020

FIGURA 4: Resultados escala secuencial-global



Fuente: Cuestionario 1 - 2020

Estas cuatro figuras registran el estilo de aprendizaje de los alumnos del Curso de Letras-Español de la UFPA participantes de la investigación. Los datos registrados apuntan una marcada tendencia al equilibrio y a la moderación entre las dos dimensiones de cada una de las diferentes escalas, en media un 60%, y muy bajos porcentajes que reflejen fuerte preferencia por una de las dos dimensiones de las escalas. A continuación, se presenta la figura 5, en la que se agrupan los datos obtenidos:

FIGURA 5: Resultados agrupados

ESCALAS	PERFILES DE APRENDIZAJE		
	Equilibrado	Moderado	Fuerte
activo - reflexivo	62%	38%	0%
racional - intuitivo	46%	50%	4%
visual - verbal	60%	28%	12%
secuencial - Global	60%	40%	0%

Fuente: Cuestionario 1 - 2020

Al analizar detenidamente los resultados obtenidos en el Cuestionario 1, se observa que predominan, robustamente, los perfiles equilibrados y moderados, que, por definición, comprenden capacidades polivalentes de

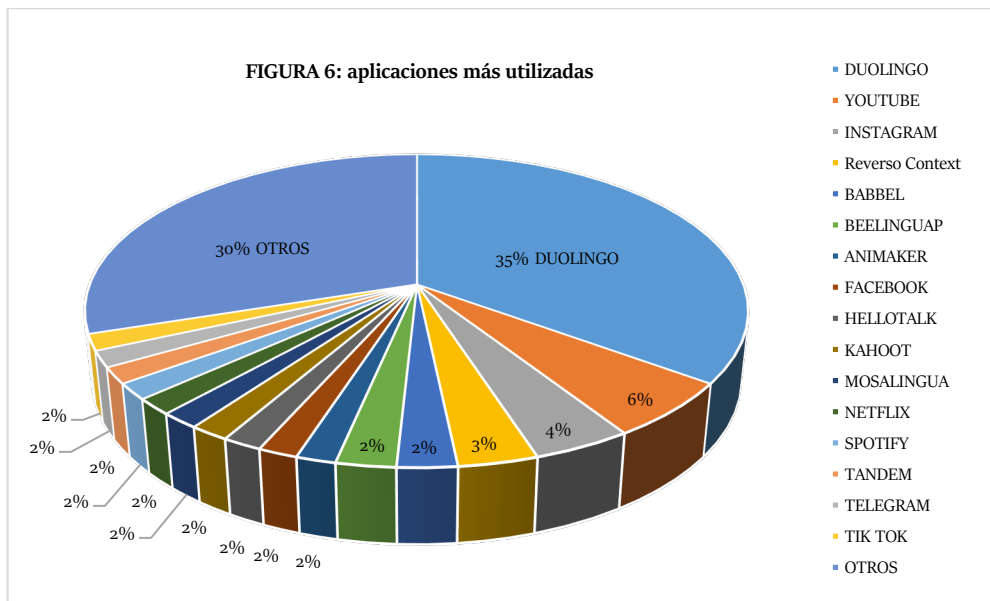
aprender referentes a las diversas escalas, totalizando un 84% de los informantes. Pensando en ese perfil predominante, los docentes podrán favorecer la utilización de las más variadas TDICs como recursos didáctico-pedagógicos teniendo una mayor seguridad de estar atendiendo adecuadamente las demandas de aprendizaje de esa generalidad de alumnos.

Por otra parte, el profesor también debe ser consciente de que existe un minoritario número alumnos, 16% de ellos, que presentan un fuerte predominio de alguna de las dimensiones de las diferentes escalas. Concretamente, en la escala visual-verbal un 8% de los aprendientes presentan un fuerte predominio de la dimensión verbal y un 4% de la visual, y en la escala racional-intuitivo, un 4% de los informantes presenta un fuerte predominio de la dimensión racional.

Se entiende que esta minoría de alumnos, por presentar un perfil de aprendizaje fuerte solamente en alguna de las dimensiones, también podrán aprender eficazmente mediante la utilización de TDICs diversificadas. Sin embargo, y aún sin perder la perspectiva de que el cuadro general mayoritario atiende al perfil de aprendiente equilibrado-moderado, el docente debe estar atento a la singularidad de este segmento minoritario, pudiendo proponer actividades para trabajar los contenidos de forma dirigida a estos perfiles, como forma de proporcionar mayores y mejores posibilidades de aprendizaje a la totalidad de los alumnos del grupo.

Después de definir el estilo de aprendizaje del grupo de informantes, y dando prosequimiento a la investigación, se entendió adecuado averiguar qué tipos de TDICs emplean para aprender español. Para ello, se elaboró un cuestionario en la plataforma Google Forms en el que se les pidió que mencionasen el nombre de las aplicaciones que utilizaban,

citando sus principales características. Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos de la aplicación de este segundo cuestionario:



Fuente: Cuestionario 2 - 2021

Como puede percibirse, la aplicación Duolingo destaca, con diferencia, como la más utilizada por los estudiantes, pues un 35% de ellos la menciona como la TDIC que más emplea para aprender español. Los alumnos la describen como muy fácil de utilizar, bien estructurada, organizada y que permite el trabajo con la memorización y con el elemento lúdico, que presenta actividades de repetición, traducción, oralidad y asociación para el trabajo tanto de la gramática como del léxico, todo ello facilitado por una interfaz sencilla de entender y emplear.

Pero es imprescindible indicar que los informantes mencionan que utilizan, además, una pléyade de otras 52 aplicaciones para aprender español, lo que representa una cifra realmente elevada si consideramos el



universo de 49 informantes. En la siguiente figura se recogen estos resultados, detallándose las TDICs más citadas:

**FIGURA 7: TDICs más mencionadas por los informantes**

Un	85,71%	de los informantes utiliza	Duolingo
	14,28%		YouTube
	10,20%		Instagram
	8,16%		Reverso Context
	6,12%		Babbel
	4,08%		Beelinguapp
			Animaker
			Facebook
			Hellotalk
			Kahoot
			Llooks
			Mosalingua
71,42%	Netflix		
	Spotify		
	Tandem		
	Telegram		
	Tik tok		
	Otras aplicaciones		

Fuente: Cuestionario 2 - 2021


Después de aplicar esos dos cuestionarios, y ya en una tercera etapa de esta investigación todavía no realizada, se tratará de analizar la existencia de una relación directa entre los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos del Curso de Letras-Español y las TDICs más empleadas por ellos, con el fin de determinar cuáles serían las más apropiadas para ser incorporadas al proceso con el objetivo de mejorar su eficacia.

Para ello, se ha confeccionado un tercer cuestionario en el que se presentará a los informantes una lista con las cinco aplicaciones más mencionadas: Duolingo, YouTube, Instagram, Reverso Context, Babbel y Beelinguapp, permitiéndose, además, la posibilidad de que el alumno añada a esta lista otra aplicación que emplee y no conste, si así lo considera

oportuno. Debajo de cada una de las aplicaciones aparecen un total de 12 características para que los informantes señalen cuáles identifican, y en qué grado, con la TDIC. A continuación, se presenta un pantallazo del cuestionario:

FIGURA 8: Cuestionario 3

Preguntas Respuestas 47

DUOLINGO permite aprender  Cuadrícula de varias opciones

Filas		Columnas	
1. Junto a otras personas	X	<input type="radio"/> 1. No, nada, nunca	X
2. Aplicando lo aprendido	X	<input type="radio"/> 2	X
3. Reflexionando con uno mismo	X	<input type="radio"/> 3	X
4. Volviendo a pensar lo aprendido	X	<input type="radio"/> 4	X
5. Con ejercicios repetitivos y memorísticos	X	<input type="radio"/> 5. Sí, bastante, siempre	X
6. Con informaciones detalladas	X	<input type="radio"/> Añadir una columna	
7. Con ejercicios constantemente novedoso...	X		
8. De un modo más rápido e intuitivo	X		
9. Con imágenes y fotos	X		
10. Con textos y palabras	X		
11. Relacionando conocimientos anteriores ...	X		
12. Independientemente de conocimientos ...	X		

Como se puede apreciar, la lista de características guarda relación con los estilos de aprendizaje. Por ello, se espera que las respuestas a este tercer cuestionario permitan determinar si existe una relación directa entre el perfil medio de los aprendientes del grupo, que ya se ha visto que es equilibrado, y el tipo de TDICs utilizadas. Esto posibilitará que el profesor entienda que aplicaciones pueden ser mejor recibidas por el grupo y

permitirá mayores posibilidades de mejora de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Consideraciones finales**

Conforme se ha podido evidenciar en el presente texto, los cambios derivados del desarrollo tecnológico están cada vez más presentes en las sociedades, influyendo de una forma más directa en ellas. La tecnología, actualmente, consigue alcanzar a personas de diferentes estratos sociales y edades, encontrándonos inmersos en un proceso de universalización de la información. En el contexto escolar, es necesario potenciar que los alumnos puedan acceder a esos conocimientos en las condiciones más favorables y, en este sentido, el amplio catálogo de nuevas TDICs disponibles puede proporcionar a la educación múltiples perspectivas favorecedoras.

Con relación a las diferentes opciones tecnológicas existentes, documentos como el MCER (2001) vienen aconsejando, desde inicios de siglo, aprender lenguas de manera diversificada utilizando variadas herramientas tecnológicas. No hay duda de que, en la actualidad, las innumerables posibilidades permiten poder incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje aquellas TDICs que resulten más productivas en función del estilo de aprendizaje del grupo de alumnos.

En los diferentes apartados de este trabajo se ha pretendiendo explicar que la utilización de los recursos didácticos y las tecnologías constituyen una poderosa herramienta en la práctica educativa, evidenciando, también, que la diversidad de uso de este tipo de recursos redundan en la calidad del aprendizaje de los alumnos, debido a la existencia de diferentes perfiles de aprendientes. Así, es necesario contar con docentes tecnológicamente formados para el uso continuo y sistematizado de los recursos tecnológicos. Profesores que se sientan seguros en su

utilización y que entiendan las ventajas que pueden aportar al proceso y las pongan en relación con el modo en que sus alumnos aprenden.

El objetivo principal de esta investigación está siendo analizar cómo se desarrollan las prácticas docentes en la dimensión de la utilización de los recursos didáctico-tecnológicos en la enseñanza de español en el contexto de la Amazonia brasileña, específicamente en el Curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Pará, teniendo como referencia la utilización de las TDICs por parte de los profesores y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos, destacando que los resultados obtenidos de la ejecución de esta investigación podrán contribuir al conocimiento de la realidad de la enseñanza de lengua española en el ámbito analizado. La investigación está tratando de dar visibilidad, en un primer momento, al modo en que los alumnos aprenden. En este primer momento, la reflexión se está centrando en determinar el tipo de perfil de aprendientes y las TDICs que más utilizan.

Los datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios parecen indicar que el equilibrio y la moderación caracterizan el estilo de aprendizaje del grupo de alumnos informantes. Por lo tanto, como se ha apuntado, resultaría recomendable que el profesor seleccione, para utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, opciones metodológicas que permitan trabajar con los diferentes perfiles de aprendientes de forma armónica, pues, de ese modo, la asimilación de los contenidos por parte de los alumnos podrá tener más posibilidades de éxito.

Como también ha quedado registrado, los informantes han manifestado, masivamente, utilizar la aplicación Duolingo para aprender español fuera de los muros de la Universidad, por lo que se recomienda que el profesorado del Curso se plantee la posibilidad de incorporar esta aplicación como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es necesario referir que los informantes también mencionan un

muy elevado número de otras aplicaciones que, asimismo, utilizan para aprender español. Con estos datos, parece no resultar adecuado ni demandar que el docente conozca todas esas TDICs existentes ni, mucho menos, que domine su uso. Sin embargo, el conocer las aplicaciones más utilizadas por los alumnos sí podría ser beneficioso para entender de qué modo están aprendiendo extramuros y, así, poder incorporar algunas de esas TDICs, o la lógica de aprendizaje que subyace detrás de ellas, al proceso.

A pesar de todo presentado referente a la importancia del uso de las TDICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como últimas reflexiones, se considera necesario destacar, primero, que la tecnología no debe ser considerada como elemento substitutivo del trabajo docente, sino ser comprendida como un elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya importancia reside en contribuir a clarificar y ampliar del conocimiento, constituyendo una herramienta de auxilio para el profesor. En segundo lugar, es preciso recordar que el proceso está conformado por varias dimensiones (planificación, contenido, metodología, recursos didácticos y evaluación, además de las condiciones infraestructurales de los espacios de aprendizaje y de la relación que se establece entre profesor y alumnos) y, por lo tanto, que es necesario que el docente confieran una importancia homogénea a todas ellas, pues la eficacia del proceso puede verse comprometida si estas dimensiones son trabajadas de manera no equilibrada.

Así, aunque utilizar TDICs no garantiza, automáticamente, el éxito de un proceso que está basado en la combinación de diferentes dimensiones y no únicamente en emplear un determinado recurso tecnológico, es necesario destacar, nuevamente, que la utilización de TDICs diversificadas incrementa las posibilidades de que el proceso de enseñanza-aprendizaje

sea más provechoso para los sujetos en él implicados, más aún si en la selección se considera el perfil de aprendizaje de los alumnos.

## Referências

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1994.

CERNADAS, Carlos. **La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente**. 2014. 435 f. Tese (Doutorado) - Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción; Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Letras.

COLL, Cesar; MONEREO, Charles. Educación y Aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. In: COLL, César y MONEREO Carlos (Eds.). **Psicología de la Educación Virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación**. Madrid, 2008.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

CORREA, Hugo Jesús. 2009 y el aula de español. In: **XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

FAGUNDES, Lea. C. Prefácio. In: MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-12.

FELDER, Richard.; SOLOMAN, Barbara. **Learning Styles and Strategies**. 1993. Disponible en: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/ILSdir/styles.htm>. Acceso el 5 de abril 2021.

HUSSERL, E. **Invitación a la fenomenología**. Barcelona: Paidós, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Book. Published Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1990.

SCHÜTZ, A. **La construcción significativa del mundo social**: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona, Paidós, 1993.

STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 292-317.

TYACKE, M. Learning style diversity and the reading class: curriculum design and assessment. In: Reid, J (Ed.) **Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents, 1998, p 34-45.

## Capítulo 02

### A tradução literária intercultural a crianças na Amazônia e seu papel de (trans)formar

*Rosanne Cordeiro de Castelo Branco*<sup>1</sup>  
*Gabriela Santiago Fernandes*<sup>2</sup>

#### Introdução

O presente projeto está em atividade desde 2008 e conta com a parceria da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças no atendimento a crianças, de 06 a 12 anos de idade, sob a supervisão do Conselho Tutelar e Ministério Público, por se tratar de crianças em situação em vulnerabilidade social. O projeto encontra-se vinculado ao Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas-Falem, na Universidade Federal do Pará, e já atendeu a 638 crianças, 18 bolsistas e 83 discentes. Esse trabalho contribui para a formação e inclusão de crianças, através do acesso ao conhecimento de outra língua, cultura e literatura em consonância com a Amazônia, bem como, na construção de discentes comprometidos com a responsabilidade social através da aprendizagem de métodos e estratégias no ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental de LE-Língua alemã. O estudo aborda a tradução intercultural através da literatura infanto-juvenil, a língua e a cultura alemãs na sua interrelação com fenômenos literários, com ênfase nos aspectos lúdicos inseridos no imaginário amazônico.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Tradução PGET/DINTER/UFSC/UFPA. Professora de Teoria Literária, Língua e Literatura alemãs e Estudos da Tradução (UFPA); Coordenadora do projeto Tradução Intercultural na Literatura infanto-Juvenil:O Ensino de LE a crianças em situação de risco social; email:rosanne@ufpa.br; ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7034-8748>

<sup>2</sup> Bolsista PIBEX/PROEX,2020-2021 e graduanda em Letras, habilitação em alemão, na Universidade Federal do Pará.Email: [bih.fernandes3@gmail.com](mailto:bih.fernandes3@gmail.com)



Esta pesquisa tem como objetivo identificar a importância da práxis educativa no processo de ensino-aprendizagem da criança em situação de vulnerabilidade social na Amazônia em consonância com a aprendizagem de uma segunda língua, nesse caso a língua alemã. O trabalho busca também identificar a relação direta da tradução entre culturas distintas, cuja prática docente contribui para o desenvolvimento da criança em vulnerabilidade social, bem como a sua reinserção na sociedade.

### **A tradução intercultural na Amazônia**

O desenvolvimento do projeto já se dá há mais de uma década, em cujo período foram implementadas traduções interculturais, mesmo que de forma subjetiva, diante das inter-relações oriundas do diálogo intercultural permanente, unido a interações comunicativas da cultura alemã e da Amazônia. Nossa experiência revela a necessidade de se pensar em políticas educativas que aproximem culturas, respeitando suas diferenças, fazendo uso da aprendizagem de uma segunda língua e sua literatura infanto-juvenil como ferramenta desse diálogo.

A implementação de políticas afirmativas revela que crianças não se colocam em espaços fechados e que o projeto com crianças em situação de risco social comprova a amplitude que se dá no desenvolvimento do comportamento humano frente às adversidades que a vida lhes impõe, desmistificando e desconstruindo estereótipos muitas vezes impostos por ideias pré-concebidas e/ou conceitos ideológicos. Tal fato se concretiza quando alguém exterioriza seu ponto de vista e interroga: *por quê ensinar alemão para crianças de periferia na Amazônia?* Nossa experiência revela, que, seguramente, nesse universo de exclusão, a segunda língua transforma e torna-se uma ferramenta de inclusão social.

Para aprofundar esse contexto, desenvolvemos, inicialmente, pesquisa relativa à prática da tradução literária infanto-juvenil entre

culturas, lembrando que se trata de prática antiga e que desperta expectativa frente às noções de fidelidade e recriação, as quais trazem à tona o autor e o texto a ser traduzido. Como bem afirma Klondy Agra (2007, p.1) “a apropriação de uma língua estrangeira é uma experiência que pressupõe a apropriação de sentidos” e, ao trabalharmos com a tradução intermediada por duas culturas distintas, como a alemã e a amazônica, detemo-nos a desvendar

sua significação, não como se encontra no dicionário, mas na associação do significado ao objeto do mundo ao qual a palavra se refere, ou seja, aos sentidos culturalmente construídos. (AGRA, 2007, p.1)

Tomamos como objeto de investigação, estudos voltados para os fenômenos oriundos da tradução intercultural no ensino-aprendizagem da língua estrangeira – alemã e a literatura infantil e juvenil– implementado na Amazônia, desenvolvido no projeto de extensão em andamento na Instituição Pia Nossa Senhora das Graças. Essa Instituição é filantrópica no acolhimento de crianças em situação vulnerável, possibilitando a crianças e adolescentes alternativas sociais que contribuam com seu desenvolvimento através de oficinas de esportes, artes, música, ballet e reforço escolar, além de contar com o apoio do projeto de Criança Esperança.

No que diz respeito à educação intercultural, compartilhamos da ideia de Manuela Guilherme (2003, p. 222) de que: “os professores de línguas/culturas estrangeiras devem ser preparados para o papel de mediadores entre a primeira e segunda língua e culturas de modo a que possam, por sua vez, preparar os seus alunos para funcionar em sociedades globais e multiculturais.”

O professor e crítico de literatura infanto-juvenil Peter Hunt (2010) argumenta sobre a importância que a literatura infantil exerce no

imaginário da criança e observa que essa deve ser, sobretudo, eficaz para: [...] a educação, aquisição de linguagem, socialização/ aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas. (HUNT, 2010, p.75).

Ao tentar caracterizar a influência da tradução de livros infantis no processo cultural de um povo, Tônia Wind traz à tona a influência dos livros estrangeiros dentro da composição cultural de uma sociedade. Segundo Wind (2015, p. 76), “a palavra-chave para examinar o gênero infanto-juvenil não é nem linguagem em si, mas sim, a cultura”. Essa ideia encontra ressonância e se complementa nas observações de Riitta Oittinen (2005, p. 23) ao argumentar que “a leitura é a chave quando se traduz para crianças”<sup>3</sup>. Na concepção de Oittinen (2005), é na leitura que se dá a experiência leitora verdadeira do tradutor, cuja interpretação do original se relaciona na intenção consciente do perfil de seus futuros leitores, que absorvem projeções imaginárias de sua própria identidade leitora. Por outro lado, Mary Snell-Hornby (1988), argumenta que ao se traduzir para crianças é importante que se observe os processos que se efetivam nessa tradução, ou seja, de como nos comunicamos com eles através da tradução. Oittinen defende que “os estudos sobre tradução, além de interculturais, são também interdisciplinares” (2005, p. 24), cujo campo de saber interage com os estudos literários, filosofia e psicologia. Agra (2007) acrescenta que

ao tratarmos da cultura em tradução falamos de relações de significação e processos de comunicação [...] contemplando variantes pessoais, grupais ou regionais [...] e até nacionais, caracterizados na plurissignificação ou pela extensão do objeto significado. (AGRA, 007, p.4)

---

<sup>3</sup> La lectura es la clave cuando se traduce para niños (tradução nossa).

Dessa forma, trataremos como objeto de investigação a tradução intercultural no ensino-aprendizagem da literatura infantil e juvenil alemãs no ensino-aprendizagem da língua alemã a crianças em vulnerabilidade social, em diálogo permanente com a literatura e imaginário infantil amazônicos. É importante ressaltar que ações extensionistas geram projetos de pesquisa que se retroalimentam com a criação de novos projetos sociais. Esse projeto vem reafirmar e se unir a ações e iniciativas como as do DAAD e do Goethe Institut, através da cooperação cultural, científica e acadêmica com a Universidade Federal do Pará, na implementação do ensino da língua e cultura alemã na Amazônia, desde 1968, onde se destacam ações pioneiras relativas a projetos de atividades extracurriculares e de extensão no Norte do Brasil, em particular, em Belém do Pará. (REITER, 2017, p.33).

O referido projeto assegura às crianças o direito de se tornarem cidadãs, através do acesso ao conhecimento de línguas, arte e literaturas estrangeiras na interação com outras culturas, em consonância com a realidade amazônica. Paralelamente, a investigação contribui para a formação acadêmico-humanista dos discentes de Licenciatura em Língua Estrangeira - Alemão, como também, na aprendizagem da aplicação e aperfeiçoamento de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. Provocar o diálogo entre culturas é promover uma dinâmica entre mundos diferentes. A atividade de leitura dos contos infanto-juvenis alemãs e amazônicos a crianças que residem no mundo mágico amazônico, conta com o apoio de material pedagógico como imagens dos protagonistas dos contos, dentre eles animais, bruxas, fadas, sereias, etc., provocando, cognitivamente, na criança reações oriundas de sua própria experiência cultural.

O projeto se baseia nos estudos da tradução e educação intercultural no ensino de LE a crianças em situação de risco social e trabalha com a

metodologia voltada para a transversalidade e interdisciplinariedade (YUS, 1998) e os métodos como *Spielerisch Deutsch lernen* (2012) e *Tamburin* (2002) no ensino-aprendizagem da LE-Língua Estrangeira. Essa consonância metodológica possibilita o acesso a ferramentas na aplicação de oficinas com várias abordagens interculturais ao longo do ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira e da literatura infantil e juvenil alemães em permanente diálogo com lendas e contos amazônicos, fazendo uso de elementos lúdicos como poesia, teatro infantil, teatro de bonecos, vídeos infantis, músicas etc. O projeto social de alemão para crianças faz uso da metodologia a transversalidade ao trabalhar com temáticas variadas em sala-de-aula, como o respeito às diferenças, às etnias, a desconstrução do preconceito racial, a diversidade de gênero, etc. Nesse contexto, o projeto acabou por se deparar com situações linguísticas e culturais diversificadas que exigiram a tradução intercultural para a cultura de chegada, observando a linguagem adequada àquela determinada cultura. Como observa Peter Hunt (2010), podemos dizer que as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade, etc. Bem como,

Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto. E, como a brincadeira é um elemento natural do seu perfil, verão a linguagem como outra área para a exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente (HUNT, 2010, p. 65).

Destaca Yus (1998, p.vi-vii) “que a escola ampliou as funções como agente de socialização[...] e faz uso da cultura na abordagem de temas transversais como verdadeiros núcleos interdisciplinares dos conteúdos”.

Na sua trajetória de dez anos, o projeto sempre teve como objetivo possibilitar às crianças o acesso à aprendizagem de uma segunda língua-

a alemã, fazendo uso de estímulos lúdicos e visuais, a fim de que provocassem os sentidos e a imaginação infantil. Obviamente, a tradução se dá de forma subjetiva através da interrelação de duas línguas, a portuguesa e a alemã, em consonância com ambas culturas. Destaca Oittinen (2005, p.93) a importância de “traduzir o teatral das palavras e das ilustrações”<sup>4</sup> e essa é uma estratégia que se adapta bem no processo intercultural. Para Candau (2010, p.82) “o intercultural se trata de uma hibridização cultural [...] que se relaciona com a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”. A constituição da realidade atual exige que as crianças interajam com uma multiculturalidade étnica oriunda de migrações, sobre o que se observa um aprofundamento nessas investigações onde, segundo Febles et.al. (2007):

O ensino de línguas e literatura nas escolas é um dos pontos essenciais da educação multicultural, pois é imprescindível que as crianças e os jovens de hoje se preparem para viver em uma sociedade que é, na verdade, um microcosmo do mundo. (2007, p.26)<sup>5</sup>

Obviamente, nosso foco nessa investigação da tradução intercultural, não se constitui nos mecanismos linguísticos, ou seja, nosso objetivo não visava traduzir frases ou analisar construções gramaticais. Mas, sobretudo, o de observar nas crianças manifestações advindas das suas próprias experiências infantis, retratadas nas caracterizações que desenvolvem um diálogo entre as duas línguas tendo como pano de fundo a transferência cultural.

Segundo Machado (apud WIND, 2015, p.78) “as diferentes histórias compõem um mosaico das relações sociais” e demonstram o desejo de

---

<sup>4</sup> Traducir lo teatral de las palabras y las ilustraciones (Tradução nossa)

<sup>5</sup> La enseñanza de la lengua y de la literatura en los colegios es uno de los puntos esenciales en la educación multicultural, pues es imperativo que los niños y jóvenes de hoy en día se preparen para vivir en una sociedad que en realidad es un microcosmo del mundo. (Tradução nossa)

questionar as condições de vida de uma sociedade. A ilustração da personagem “bruxa” na obra literária “Branca de Neve e os sete anões”, resulta no despertar dos sentidos da criança amazônica ao relacionar a bruxa caracterizada nos contos do Ocidente (de nariz e mãos enrugados e chapéu pontiagudo) com “a bruxa amazônica” denominada de “Matinta Pereira”, que reside e protege a floresta de predadores, presente no imaginário e nos mitos e contos infantis amazônicos. É importante registrar, que na “noite das bruxas” na Amazônia, quem se faz presente é a “Matinta Pereira” em substituição ao “*Halloween*” personagem oriunda da América do Norte. A tradução intercultural também se efetiva na leitura da obra infantil “*Frau Holle*”, dos irmãos Grimm, cujo conto exige que se compreenda a história no seu próprio contexto, a fim de inter-relacioná-la ao contexto cultural da língua alvo. Ou seja, as crianças passam a ter noção da “neve” como elemento da estação de inverno do Continente Europeu e fazem a conexão com o elemento do inverno amazônico “a chuva”, característica da estação das chuvas e da umidade da floresta amazônica. Outra personagem que se encontra muito presente no imaginário infantil das crianças da Amazônia é “a sereia” que tem origem na Grécia Antiga e que se faz presente em outras artes como a literatura, o cinema, pintura, etc. Sabemos que não existe essa espécie de “mulher-peixe” na fauna amazônica, porém a sereia “Iara” está presente na literatura amazônica tornando-se personagem fortemente presente no imaginário infantil amazônico, cuja personagem tem relação com “a sereia”, personagem do poema do poeta e escritor alemão, Heinrich Heine e que permeia o imaginário alemão com origem nas ninfas.

Paralelamente, os bolsistas se motivam a criar novas abordagens e personagens como foi a criação de uma paródia do conto “das violette Käppchen” [A chapeuzinho roxa], uma espécie de nova roupagem da “Chapeuzinho vermelho”. E as crianças se manifestam, ficam curiosas e

interrogam, por que “roxa”? “O que ela leva na cesta?” A criatividade dos discentes, através do teatro infantil, provoca novos estímulos e a criança amazônica responde sem titubear: É o “Açaí”. Trata-se de uma fruta “roxa” muito consumida na Região Amazônica que é produzida o ano todo na floresta úmida, além de estar sempre presente no dia-a-dia do povo amazônico, sobretudo pelos ribeirinhos que residem às margens dos rios e na densa floresta.

### **Considerações Finais**

Como sabemos a literatura-infantil e juvenil evoluiu ao longo dos anos para responder às necessidades sociais e históricas que se faziam presentes, unido ao processo evolutivo sobre o conceito de criança e infância.

Pode-se dizer que a história da literatura infantil amazônica tem suas especificidades, como qualquer outra sociedade, sobre o que a tradução intercultural possibilitou a aproximação entre os olhares da Alemanha e Amazônia.

A investigação aponta a ocorrência de ensino-aprendizagem da língua alemã como ferramenta de inclusão social e de possibilitar conexões no imaginário infantil, oriundas de ambas culturas, gerando novos sentidos às crianças, através de um processo de tradução cultural fazendo uso da literatura infantil e juvenil de ambas culturas. O processo visa estimular a leitura e a imaginação infantil. As crianças passam a ler mais e a conhecer novas culturas como a alemã.

Percebemos que há uma clareza na qualidade e importância na troca de conhecimento que se assegura na tradução literária e cultural entre Alemanha e Amazônia que é a experiência de aprendizagem que vai se materializando no agir.



Constatamos que as crianças ficam mais motivadas em contar suas próprias histórias e convívio com a floresta e sua relação com os mitos e lendas amazônicas. São experiências únicas e individuais, possibilitando uma desvinculação dos problemas sociais a que estão sujeitas, provocando uma superação frente às dificuldades que a sociedade lhes impõe.

## Referências

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. **A integração da língua e da cultura no processo de tradução**, 2007. Disponível em: [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt) Acesso em: 23 ago.2021.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FEBLES, Isabel Páscoa et al. **Literatura para uma Educación Intercultural: Traducción e Didáctica**. 1ª ed. Servicio de Publicaciones de La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2007.

HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Trad. Cid Knipel. S.P. Cosac Naify, 2010.

OITTINEN, Rita. **Traducir para niños**. Traducción de Isabel Pascua Febles e Gisela Marcelo Wirnitzer. Edición La Caja de Canarias, 2005.

Metcalf, Eva-Maria. **Explorando a diferença cultural através da tradução de literatura infantil**. Tradução de Newton de Castro Pontes. Cad. Trad. In: **Florianópolis Online**, V. 36, nº 1, jan-abr/2016 p. 195-215.

WIND, Tonia L. **Mosaicos de Culturas de Leitura e Desafios da Tradução na Literatura Infante-Juvenil**. Jundiá: Paco editorial, 2015.

GUILHERME, Manuela. **Critical Citizens for an Intercultural World: foreign language education as cultural politics**. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters, 2002, 312 pp. (coleção Languages for Intercultural Communication and Education, dir. M. Byram e A. Phipps). Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1162> Acesso em: 20 de agosto. 2021.

MIRANDA, S. F. **Educação Multicultural e Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, 42 p. Porto, Universidade Aberta, 2001.

REITER, S. O Ensino do Alemão na Amazônia: A Casa de Estudos Germânicos em Belém. In: UPHOFF et al (Org.) **O Ensino do Alemão em Contexto Universitário: Modalidade, Desafios e Perspectivas**, Humanitas, 2017, p. 31-50.

SNELL- HORNBY, MARY / F.PÖCHHACKER/K.KAINDL (Eds.) (1994). **Translation Studies: An Interdiscipline**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,1940.

YUS, R. **Temas Transversais. Em busca de uma Nova Escola**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Artmed, 1998.

## Capítulo 03

### **O jogo das sombras: uma análise dos aspectos convergentes nos memoriais autobiográficos produzidos pelo SUPROF<sup>1</sup>- UFPA<sup>2</sup>**

*Leandro Carneiro Oliveira*<sup>3</sup>

*Cristiane Schmidt*<sup>4</sup>

#### **1. Dando as Cartas: palavras iniciais**

Quando vês uma sombra, Sofia, pensas também que há algo que está a fazer sombra. Vês a sombra de um animal. Talvez seja um cavalo, pensas tu, mas não consegues ter a certeza absoluta. Então, voltas-te e vês o verdadeiro animal – que é obviamente de longe mais bonito e nítido nos contornos do que a sua inconstante sombra. POR ISSO, SEGUNDO PLATÃO, TODOS OS FENÔMENOS DA NATUREZA SÃO MERAS SOMBRAS DAS FORMAS OU IDEIAS ETERNAS. Porém, a maioria das pessoas está satisfeita com a sua vida entre as sombras. [...] Para Platão, a relação entre a escuridão da caverna e a natureza lá fora corresponde à relação entre os objetos da natureza e o mundo das ideias. Ele não queria dizer que a natureza era escura e triste, mas que ela é escura e triste em comparação com a claridade das ideias” (GAARDER, 1991, p.105).

---

<sup>1</sup> Sigla referente ao Grupo de Pesquisa e Estudos de Narrativas de Sujeitos-Professores em Formação, Linha de Pesquisa 'Pesquisa Narrativa e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras'.

<sup>2</sup> Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa de Iniciação Científica e Bolsa de PRODUTOR, 2020-2021, PROPESP-UFPA.

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Letras-Alemão, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará; Bolsista de Pesquisa-Edital 08/2020 PRODUTOR, e-mail: leandro.olive@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Letras; Docente do Curso de Letras-Alemão, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará; Docente Permanente do Programa de PPGL - UNEMAT. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Pesquisa Narrativa: Memoriais de Sujeitos-Professores em Formação, e-mail: schmidt@ufpa.br.

O projeto intitulado “Pesquisa Narrativa: Memoriais de Sujeitos Professores em Formação” situado nas áreas de conhecimento da Linguística, Letras e Artes vem sendo desenvolvido na instituição Universidade Federal do Pará (UFPA) através da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

Vale destacar que esse projeto está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq) como ‘Grupo de Pesquisa e Estudos de Narrativas de Sujeitos-Professores em Formação’- Linha de Pesquisa ‘Pesquisa Narrativa e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras’, sendo composto de 13 participantes, dentre esses graduandos, graduados e demais pesquisadores da área de formação de professores de língua estrangeira. Os graduandos são alunos dos cursos de Letras Língua Inglesa, Alemão e Espanhol, já os formados são de Letras-Língua Alemã e os pesquisadores atuam nas áreas de Letras e Linguística. Os integrantes são provenientes das regiões Norte e Centro-Oeste, especificamente das instituições UFPA, UEMS e UNEMAT.

Em agosto de 2021 o projeto completou dois anos de pesquisa. Neste período seus encontros foram centralizados em estudar a formação da identidade do professor de línguas e como sua figura repercute na sociedade e, paralelamente, os participantes produziram seu próprio memorial autobiográfico. Compartilhando suas lembranças e experiências que moldaram seus caminhos sobre como escolheu tornar-se professor.

Os participantes foram colocados, alguns pela primeira vez, no papel de autor de um texto autobiográfico e assim se faz válido ressaltar que ao produzir um texto, existe um diálogo entre três entidades: O autor, uma figura onisciente sobre aquilo que se passou na história; o narrador, o ser que a mando do autor apresenta os fatos e o personagem, aquele que sofre os fatos.

Em um memorial, o narrador se torna personagem e suas emoções transparecem de forma indireta no texto, pois geralmente esse tipo de texto é construído em primeira pessoa, à medida em que se cria um autor que é o narrador e personagem de sua própria história. Demonstrando fatos de sua vida em uma mimese que podem ser definidas como: O autor é a luz e o narrador é o anteparo que se opõem a luz para criar as sombras que será a figura do personagem e o resultado apresentado no memorial. As sombras (memorial) são aspectos sobre a personalidade do autor que demonstra partes de sua identidade no texto (estilo de escrita, apresentação dos fatos, nostalgia entre outros).

Nesse sentido, no decorrer do presente artigo dialogamos sobre como a identidade é moldada através da trajetória do sujeito-professor em formação e como seus medos e conflitos, de ordem pessoal, ambiental ou social, refletem sobre o texto, criando assim um *jogo de sombras* da personalidade do autor. Essa abordagem foi escolhida de forma comparativa com o mito da caverna de Platão, na qual a pessoa que somente consegue ver as sombras está refém de sua própria interpretação sobre o todo. Assim como o leitor está refém da própria interpretação do texto contido no seu próprio memorial.

## **2. Um breve relance sobre a Luz: aspectos teóricos**

A identidade é a força que nos diferencia e a energia que alimenta a luz do autor, mas como é a formação desse fator tão importante? E como a figura do professor age sobre a formação dela? São perguntas que não podem ser respondidas de forma cabal em um pequeno artigo, pois quanto mais se pergunta, mais nuances se encontram. Assim, discorreremos apenas sobre o processo da formação da identidade pessoal e identidade profissional, deixando em a pesquisa sobre a identidade num estudo posterior.

Para Schmidt (2014, p. 85) a identidade é moldada através de suas escolhas de vida e cada pessoa tem uma visão com o mundo, pois “cada sujeito vai construindo sua identidade e apoiando-se nos aspectos considerados fundamentais e definidores das suas escolhas, ao passo que tem uma forma singular de ver o mundo e de enfrentar situações inesperadas”. Também esse entendimento dialoga com o pensamento de Simões Calvo (2012) sobre o papel do professor como entidade de aspecto singular, visto que, como todos têm um contato com o professor.

Assim, a presença de um professor se torna marcante nas lembranças do futuro professor, seja com experiências positivas ou negativas como nota-se nos dois fragmentos dos memoriais autobiográficos que seguem:<sup>5</sup>

“Entre as novas matérias e os novos mundos [eu] tive uma grande decepção com um professor de matemática com uma abordagem tão tradicional que quase me fez desistir dos estudos”. (Fragmento 1).

“[...] isso se deve ao fato de [eu] ter tido uma boa criação e encontrado ótimos professores e professoras ao longo da minha caminhada, pessoas que foram além da relação professor/aluno e demonstraram preocupação, motivavam sempre que tinham oportunidade [...]”. (Fragmento 2)

Vale ressaltar que essas presenças criam uma plataforma para as escolhas de um futuro do sujeito-professor em formação e será discutida de forma mais ampla numa sessão posterior desse artigo.

Ao mesmo tempo, existem fatores da identidade de ordem biográfica/pessoal, social, cultural e étnica que interferem na formação do sujeito. Reichmann (2010) discute que a identidade biográfica está atrelada a dualidade e envolve um processo de negociação e relacional. Nas suas palavras trata-se de “uma negociação marcada por alinhamentos e

---

<sup>5</sup> Todos os fragmentos citados foram recolhidos dos 13 memoriais produzidos pelo SUPROF. Porém por questões éticas, tiveram nomes de escolas e de professores alterados mantendo somente o nome da UFPA como original.

cooperação, conflitos e resistências, continuidades e rupturas” (REICHMANN, 2010, p. 50).

Além disso, o autor destaca que a identidade profissional decorre dos diversos processos de socialização vivenciada em distintas instituições as quais as pessoas pertencem durante suas vidas, como família, escola e trabalho. Deste modo a formação da identidade profissional e pessoal são paradigmas que o autor de um memorial irá negociar em seu texto, escolhendo como deseja apresentar e criando penumbras à interpretação.

Sobre a identidade pessoal e profissional, as autoras Pimenta & Anastasiou (2011) orientam que a identidade não pode ser adquirida, visto que está associada ao processo de construção do sujeito inserido num determinado contexto social e histórico. As autoras destacam, ainda, que a identidade profissional vem se modificando para atender as novas necessidades da sociedade (recriando-se a cada novo período da sociedade). Essa consideração vale para o caráter dinâmico da identidade docente, enquanto prática social.

Dessa forma, inferirmos que não se pode criar um professor, visto que o sujeito-professor é dotado de nuances pessoais que não se podem ser aprendidos em um manual de ensino. Isso nos é apresentado muito bem apresentado por Celani (2010) na discussão sobre “Qual é o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa?”

Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 2010, p. 25).

Neste fragmento a autora apresenta uma figura que ainda, infelizmente, perpetua a imagem do professor “robô orgânico” que está apenas para ser guiado (por uma metodologia ou manual didático) e que transmite o conteúdo ao aluno (transformando o aluno em um depósito de conhecimento, também sem identidade própria ou social). Essas nuances de um professor “robô orgânico” transpassam na narrativa dos memoriais em passagens como:

“O conteúdo das aulas de Soraia era apenas um: a figura de Carlos Magno. Textos, textos e mais textos, todas as aulas eram extremamente exaustivas, não havia espaço para discutir o assunto, tampouco diálogo entre mestre e aluno” (Fragmento 3).

“[...] [Os professores] controlavam a “aula” com rigor, passavam 85% do tempo falando sobre o tema baseados na estrutura do livro didático e os outros restantes controlando com vozes altas as respostas que queriam nos exercícios que se seguiam aos monólogos, por vezes com gritos ou pequenas ameaças [...]” (Fragmento 4).

Olhando por outro viés, Rodrigues (2016) apresenta que a formação intelectual do profissional de Letras deve ser cada vez menos centrada na acumulação do conhecimento e cada vez mais focada no seu desenvolvimento crítico, na construção da sua autonomia, que o leve a buscar os melhores caminhos e as melhores soluções na sua prática cotidiana. A prática, aliás, deve ser sempre o foco da formação e das preocupações dos professores. Assim o professor não será uma máquina reprodutora de conteúdo, mas sim um ser dotado de identidade profissional e técnicas para desenvolver alunos com um senso crítico. Nos memoriais alguns relatos exemplificam alguns professores “Humanizados<sup>6</sup>”:

---

<sup>6</sup> Termo aqui utilizado para se opor ao termo Robores da autora Celani.



“Tenho recordações dela [professora] contando histórias: Como quando percebeu que um de seus alunos estava dormindo na sala, ela então foi até ele e perguntou se ele tinha se alimentado e ele respondeu que não, ela levou ele até a cozinha da escola e pediu que preparassem uma refeição para ele” (Fragmento 5).

“Minha professora Lara era sorridente e sempre chegava com uma tarefa divertida para animar a turma. Foram três anos divertidos e lá eu fiz as pazes com o ambiente escolar. Acho que foi nessa época que comecei a brincar de dar aula para minhas priminhas” (Fragmento 6).

Após a leitura dos memoriais, nota-se que esses dois perfis de professores estão presentes em boa parte das escolas que os participantes frequentaram. Em alguns pontos os “robôs orgânicos” são “trocados” por professores “humanizados” que geram memórias afetivas e relevantes sobre a escolha pela área do ensino.

Fazendo um panorama sobre a figura do professor, vale ressaltar que o cenário atual e o novo paradigma em que a figura do professor se recria. Saindo de uma sala física em contexto presencial e adentrando em uma virtual, algumas perguntas se tornam pertinentes sobre a figura do professor. Como está sendo o contato dos professores com seus alunos que estão iniciando seus estudos na modalidade *online*? Qual é a postura que as escolas agora assumem sobre o papel do professor? Essas perguntas só poderão ser respondidas com o tempo e pesquisa.

Acerca do uso de memoriais como objeto de pesquisa Teno & Mello (2016) apresentam que o memorial em especial traz aos pesquisadores informações relevantes sobre suas histórias de vida, sobre momentos históricos, sociais o que permite novos olhares para a realidade, a cultura, proporcionando sentido à sua trajetória. Nos memoriais produzidos pelo grupo, um participante ressaltou que seu ensino fundamental e médio ocorrera na época da ditadura e como isso se apresentava em sua vida em forma de um conteúdo acadêmico diferente do atual. Outro descreveu

sobre como a sua família mudou-se de cidade e afetou sua concepção sobre a escola e, por fim, como isso influenciava sua formação nos anos iniciais.

Acerca das memórias contidas no texto Silva, Sigaro e Tavira (2012) dialogam que o memorial configura uma forma do autor-memorialista se posicionar diante dos fatos lembrados, reescrevendo a sua história. A escrita do memorial visita as memórias do leitor-professor que lê o documento, convidando-o a refletir sobre a sua própria identidade profissional, assim como o instiga a argumentar: afinal, quem sou eu no trabalho que faço?

Os autores refletem sobre como as palavras têm o poder de trazer ao leitor uma nova visão sobre o autor e sobre como isso se reproduz em sua identidade trazendo uma relação de causa e efeito a ser refletida pelo sujeito-professor para assim compreender processos de formação da sua própria identidade.

Relembrar é reviver aquilo de novo e pensar no futuro a parti do viés de um passado já decidido e um futuro em formação. No memorial autobiográfico, a identidade é apresentada ao lado de questões da vida escolar, do seu meio social e até mesmo questões históricas. Fazendo assim que o jogo das sombras no papel se amplie a aspectos sobre a vida acadêmica do sujeito-professor trazendo a ele uma amostra da luz que ele emana, em formato de sombras (memoriais), para os futuros professores que agora ainda são seus alunos.

### **3. As regras do jogo: aspectos metodológicos**

No tocante às ações metodológicas, vale destacar que o Grupo de Estudos SUPROF desenvolveu suas atividades de forma presencial (2019 até meados de 2020) e virtual (2020- atualmente). Os procedimentos contaram com a constituição de um *corpus* teórico sobre temas como: a formação da identidade do professor no Brasil; o ensino de línguas

estrangeiras; o papel do professor dentro e fora da sala de aula e o papel dos materiais didáticos como aliados no ensino.

A partir da leitura e discussão coletiva desse repertório teórico, os participantes debruçaram-se à produção escrita dos seus memoriais autobiográficos, que constituem os dados para a investigação. Para tanto, partiram do seguinte encaminhamento feito via e-mail para todos os integrantes do Projeto de Pesquisa:

*Tente rememorar suas primeiras experiências com a leitura e a escrita no âmbito escolar. Para tanto, procure fazer um resgate de suas memórias sobre representações e concepções acerca dos seus professores no ensino fundamental e das práticas pedagógicas com base na sua trajetória escolar, destacando: (i) O que é ser um bom professor e como é sua prática? De qual professor você se lembra e por quê?; (ii) De quais práticas pedagógicas, aulas e disciplinas você se recorda? E qual seu sentimento em relação a elas?; (iii) Lembra-se do seu primeiro livro? O que gostava de ler? Como eram as leituras realizadas na escola?; (iv) E as produções escritas? Você gostava de realizá-las? Quais eram as regras para essas produções? Como eram feitas as correções desses textos?; (v) Os professores adotavam livros didáticos no ensino de língua? Como eram abordados esses materiais? De quais você se recorda e por quê?*

Nesse encaminhamento inicial (março de 2020), não houve indicação de normas estruturais ou técnicas sobre a produção do texto (como fonte, número de palavras e composição narrativa), pois o objetivo era ter um texto de forma mais espontânea possível para abordagens identitárias presentes em cada produção. Vale ainda ressaltar que os participantes do Projeto de Pesquisa apresentaram seus memoriais e discutiram aspectos da sua carreira em formação com o grupo, sendo que alguns autores se emocionaram ao relembrar fatos de sua infância, momentos da escolarização e carreira profissional.

Com base nessa dinâmica, alguns elementos recorrentes – no caso categorias analíticas – emergiram nesses relatos, os quais foram organizados num mapa mental e apresentados na próxima sessão.

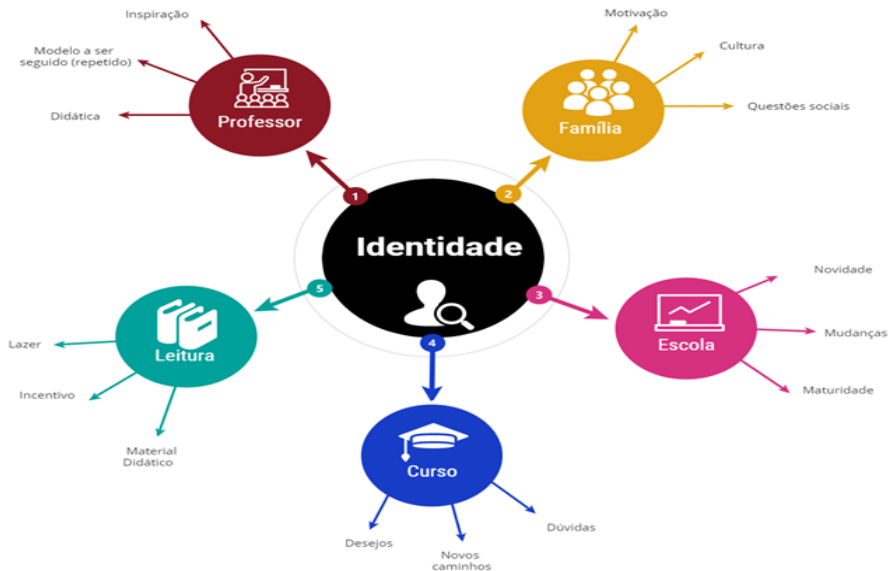


Fig. 1: Mapa mental (Autores, 2021).

#### 4. O jogo: discussão dos dados

O mapa mental acima (Fig. 1) foi o processo de análise de todos os memoriais autobiográficos produzidos pelo grupo de pesquisa até o presente momento, com o objetivo de explicitar, com base em fragmentos dos memoriais, as figuras que se formam nas sombras, com base em que o autor apresenta em seu memorial. Especificamente, o mapa mental destaca na centralização do personagem principal, ou seja, sua identidade que está relacionada com cinco categorias que vão tecendo a identidade biográfica, enfim, instituições que o rodeiam e com quais tem relações: o professor, a família, a escola, o curso e a leitura.

**Categoria Professor:** Enfatizamos que o professor é uma figura de destaque em um memorial quando o autor tem memórias afetivas com a figura do educador. Memórias que podem ser boas ou ruins e que tem função na construção do ser profissional e da identidade. Felizmente, a figura do professor na maioria dos memoriais teve uma representação positiva nos textos analisados e geralmente associada a contextos como: *inspiração, didática, modelo a ser seguido (repetido, conforme os subtópicos constantes no mapa mental*. Para fins de ilustração, separamos alguns fragmentos que mostram essas passagens afetivas:

“Agora eu já tinha muitos professores e me sentia importante, porque me destacava nas disciplinas que os meus colegas menos gostavam, sempre era convidada a ir ao quadro resolver algum problema de matemática e quase sempre podia apagar a lousa” (Fragmento 7).

“Tomara que um dia eu leciono ela [professor], e [eu] seja pelo menos a metade do que ela é como professora” (Fragmento 8).

“[...]a forma da didática em que a minha professora de história trazia para dentro da sala de aula era algo surreal, a forma que ela abordava o assunto, sendo através de textos, livros e até documentários, me fazia querer saber mais, aprender mais e isso foi fazendo em mim a vontade de ser um professor [...]” (Fragmento 9).

Se torna claro, após a leitura, a relação que esses encontros com determinados professores construíram uma cadeia afetiva nos memoriais e que ajudaram os sujeitos-professores a desenvolverem sua própria identidade e a identidade profissional, de modo a quererem seguir como futuros professores.

**Categoria Família:** A família é o primeiro núcleo social no qual a criança faz parte e tem importância na constituição da identidade individual e social do sujeito-professor. Se pode encontrar aspectos de origem social e cultural na formação da identidade, fatos esses que vem

acompanhado de termos como: *cultura*, *motivação* e *questões sociais*. Os fragmentos abaixo são uma amostra de como se apresenta essa relação:

“Meus pais são de origem rural e vieram para Belém por volta do final dos anos 80 meu pai foi barbeiro por boa parte da sua vida e minha mãe em um determinado tempo dona de casa e depois comerciante – começando com loja de roupas e hoje em dia com produtos vindos direto do interior. Entretanto, sempre focados em nos proporcionar a oportunidade de ter uma educação melhor que a deles, ambos não têm mais que a quarta série de letramento” (Fragmento 10).

“Oriunda de uma família formada predominantemente por educadores, ingressei na 1ª série do ensino fundamental, aos sete anos de idade, em uma escola relativamente grande, situada no centro da cidade de Ananindeua-PA” (Fragmento 11).

“Quando éramos crianças meu pai era sempre orgulhoso das quatro filhas e nos apontava aos amigos dizendo qual profissão teríamos no futuro” (Fragmento 12).

Os laços afetivos com a educação que são formados com os familiares apresentam o caminho direto entre o sujeito- professor e a educação. Na amostragem dos memoriais se encontram histórias de superação por parte da família com o seu meio educacional e social. O tornar-se professor ainda é uma ascensão pela sociedade, principalmente por famílias de baixa educação, pois apresenta uma forma de *superação* dos limites que alguns enfrentaram de ordem social e econômica.

**Categoria Escola:** A escola destaca-se como o ambiente onde se tem um dos primeiros contatos com o professor e diversos profissionais do ambiente escolar (coordenadores, monitores, faxineiros, merendeiros, vigias...) e é um ambiente que marca as mudanças de fase etária (infância e adolescência). Estas mudanças geram impacto direto na formação da identidade dos participantes e como a escola é um ambiente de transformação representa uma nova fase no desenvolvimento do sujeito-professor atrelada a figura do ambiente escolar estão palavras como:

*mudança, novidade e maturidade*. A seleção de fragmentos abaixo mostra essa relação:

“É a partir deste momento [entrada no ensino médio] que tenho as lembranças mais nítidas das aulas e dos professores, a escola para mim sempre foi um solo sagrado, de respeito e de muito aprendizado e troca de saberes, na época eu não tinha maturidade para enxergar desta forma, mas meu comportamento sempre foi muito bom dentro do esperado para a minha idade” (Fragmento 13).

“Quando passei para a quinta série precisei mudar de escola. Fui para o “Colégio Flor de Liz” uma escola municipal, ainda no meu bairro com uma estrutura bem grande e pelo menos quatorze salas de aulas. Agora eu iria iniciar minha vida adulta, pelo menos era o que eu pensava, já que teria que dar conta daquele momento em diante de dez “matérias”, e eu não poderia me sair mal em nenhuma, porque eu era a professora de reforço das crianças da vizinhança” (Fragmento 14).

“Em 2010 um novo mundo se abriu para mim, o ensino médio o primeiro choque seria que todo dia teria que pegar um ônibus para ir para a escola, sempre estudei próximo a minha casa e fui matriculado na Escola Chão de Giz. Sair de uma escola que tinha apenas 4 salas para uma com uma estrutura muito maior com biblioteca, laboratório de informática e química e duas quadras poliesportivas foi muito mais do que eu poderia imaginar” (Fragmento 15).

A escola pode ser caracterizada como o ambiente das mudanças, em que a criança se torna adolescente e onde ela tem a oportunidade de ser “alguém” na vida (como seus familiares costumam repetir para buscar melhores condições de desenvolvimento visto que eles não tiveram as mesmas oportunidades), com pressuposto de que a educação muda a vida das pessoas. Assim, a universidade herda o papel da escola quando o sujeito-professor entra pelos seus portões, porém na Universidade há um aspecto muito determinante na vida do sujeito-professor.

**Categoria Universidade:** Como a categoria da escola, também a universidade tem uma função relevante no tocante aos caminhos a serem seguidos na vida das pessoas. *Dúvidas, novos caminhos e desejos* são

palavras apresentadas constantemente quando se analisa os fatores envolvidos na escolha da primeira ou segunda graduação. Os fragmentos abaixo exemplificam essas nuances:

“Após a conclusão do ensino médio, fiz a prova do vestibular para os cursos de Design do Produto, na Universidade do Tucumã e Letras com Habilitação em Língua Alemã, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas bem distintas como se pode notar” (Fragmento 16).

“No ano seguinte fiquei focada e me inscrevi em três faculdades. Passei em duas, arquitetura na Universidade do Açaí e matemática na Universidade do Cupuaçu” (Fragmento 17).

“Eu fui para o ensino médio sem saber que curso eu queria, eu estava apaixonada por história e a cada dia eu amava mais, porém eu não queria ser professora” (Fragmento 18).

Seja a oportunidade em duas áreas diferentes, a decisão entre duas faculdades desejadas e a incerteza sobre o que deseja ainda no ensino médio é um fator determinante em sua carreira. A escolha que pode mudar sua trajetória é uma constante na formação do sujeito-professor. A escolha do curso está atrelada a dualidade da identidade e quando ressaltado no contexto do ensino de línguas estrangeiras, há questões culturais acerca do idioma escolhido que se apresenta em um cenário social.

Ao mesmo tempo, essa categoria implica diretamente as escolhas futuras, ou seja, aspectos da carreira são convergidas em um único ponto que ele terá que imaginar baseado em todas as suas escolhas de decisões sobre os aspectos anteriores (influência da figura de professores passados, ambiente familiar e sensações sobre o futuro ambiente de trabalho- a escola) afunilarão em uma única decisão. Realmente, *uma escolha de Sophia*.

**Categoria Leitura:** A leitura está comumente associada ao fazer docente, pois ler é o exercício do estudo, reflexão e construção de significados. Nesse sentido, materiais didáticos, especificamente o livro



didático, muitas vezes, se traduz numa das primeiras formas de contato com a leitura no contexto escolar e cada professor pode demonstrar uma forma diferente ao aluno acerca da leitura.

Entretanto, entre livros didáticos e metodologias de ensino, na leitura se encontram termos associados como: *lazer, incentivo e material didático*. Em várias escolas o material didático se faz presente através do Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD) e ainda muitas escolas carecem de bibliotecas com livros para o público-alvo ou a utilizam como forma de “castigo” para os alunos. Os fragmentos a seguir explicam o uso dos livros no memorial dos participantes:

“Para mim era uma imensa satisfação poder ir à escola e aprender cada vez mais sobre o mundo que nos cerca, recordo-me de um dia ter cometido um ato indisciplinar e ser enviada para a biblioteca como “castigo”, mas o que era para ser castigo se tornou um prazer, e pude explorar muitos livros no período que estive na biblioteca, então visitá-la antes ou depois da aula se tornou um hábito” (Fragmento 19).

“Os livros didáticos tinham espaço, mas nunca fomos reféns deles com esses professores – o uso deles era incentivado como leitura em casa e alguns exercícios eram escolhidos volta e meia” (Fragmento 20).

“Tive alguns professores que incentivavam o hábito da leitura, uma delas foi a professora Janaina, que lecionava português e sempre pedia em uma das avaliações, uma resenha de algum livro de literatura e visando que nem todos tinham livros em casa ela conseguia para nos livros simples de literatura infanto-juvenil através do Programa Nacional Biblioteca da Escola para nós” (Fragmento 21).

A leitura auxilia na produção e socialização do conhecimento. Cada pessoa tem seu contato com a leitura em algum momento, assim, o livro e o professor são figuras constantes para o sujeito-professor em formação. Em um cenário ideal, a leitura não está associada a uma “punição” ao estudante, mas sim uma nova forma de explorar o mundo das ideias existentes.

## 5. Mais uma rodada: palavras finais

A identidade pode ser relacionada com a luz, no sentido de ser composta por uma união de feche solitários que cada qual com uma cor, mas de forma única se unindo para formar um todo. Cada feche pode ser definido como uma faceta identitária (identidade, pessoal, profissional, etária, social, étnica, sexual...). O autor canaliza essa luz para um Narrador que como anteparo faz um jogo de sombras no papel para o leitor.

Existem aspectos convergentes na trajetória dos sujeitos-professores que transparecem na análise dos seus memoriais autobiográficos, mas não são conclusivos sobre aquilo que o torna professor, pois cada sujeito é heterogêneo e esta diferença torna sua identidade única e singular. A sociedade tenta nos intercalar com uma diversidade de “selos sociais”, contudo somente nós nos conhecemos o suficiente para dizer quem somos.

Ainda há um caminho longo a ser descrito sobre os motivos que atraem jovens ao ofício de ensinar e, especificamente, a um curso de Letras e sobre como o pesquisador pode interpretar esse jogo de sombras materializado nesse instrumento investigativo, o memorial. Contudo a iniciativa de pesquisas na área e a curiosidade do pesquisador se faz presente para que essas dúvidas sejam aos poucos reduzidas.

## Referências

- CELANI, Maria A. Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, p. 23-45, 2008.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sophia**. Tradução de Leonardo Pinto Silva, Editora: Seguinte, 2012.
- REICHMANN, Carla Lynn. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: Romero, Tania Regina De Souza (Ed.). **Autobiografias na**

**(Re)Constituição de Identidades de Professores de Línguas:** O olhar Crítico Reflexivo. Campinas: Pontes Editores, p.37-60, 2010.

RODRIGUES, Luiz Carlos B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, 2016.

SCHMIDT, Cristiane. Memórias e Trajetórias: Implicações na Construção da Identidade do Profissional de Línguas. **Revista Línguas & Letras** – Unioeste, v. 15, n. 28, p. 85-95, 2014.

SIMÕES CALVO, Luciana C. A identidade profissional de professores e professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: REIS, S.; VAN VEEV, K.; GIMENEZ, T. (Orgs.) **Identidade de professores de línguas**. Londrina, Eduel, p. 141-184, 2011.

SILVA, Daniele N. H.; SIRGADO, Angel P.; TAVIRA, Larissa V.: **Memória, narrativa e identidade profissional: Analisando memoriais docentes**” Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 263-283, set.-dez. 2012

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

TENO, Neide Araújo Castilho; MELLO, Lucrecia Stringhetta. Entrelaçar Fios: A Leitura Literária e a Pesquisa em Memoriais de Formação. **Dossiê: Letramento Literário**, Sinop, v. 9, n. 18, p. 26-41, Maio/2016.

## Capítulo 04

# Expressões Idiomáticas em contexto de ensino de língua inglesa a partir de séries televisivas

*Daniele Angélica Borges Foletto*<sup>1</sup>  
*Cristiane Schmidt*<sup>2</sup>

### Introdução

A Língua Inglesa ocupa um papel significativo no campo das tecnologias de comunicação e informação. No entanto, não é difícil nos depararmos com um problema recorrente nas escolas públicas no estado de Mato Grosso em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, em que nem sempre os professores estão devidamente preparados, pois há poucas aulas no currículo, além de os alunos estarem, muitas vezes, desinteressados. Soma-se a essa situação, a falta de oferta de formação continuada aos professores de línguas estrangeiras nos municípios mato-grossenses.

Nesse sentido, para que uma aula de língua estrangeira seja significativa, é necessário que, por parte do professor, haja uma etapa de preparação dessa aula, pensando em toda e qualquer possibilidade de erros e acertos, e também tendo diversos planos auxiliares. Também é fundamental que o professor considere as diversas situações que possam inviabilizar seu trabalho pedagógico, como, por exemplo, uma queda de

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2021). Possui graduação em Letras pela UNEMAT (2007) e Pedagogia pela FAEST (2018). Professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso. *E-mail:* coldwinter01@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras; Docente do Curso de Curso de Letras-Alemão, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará (UFPA); Docente Permanente Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Pesquisa Narrativa: Memoriais de Sujeitos-Professores em Formação. *E-mail:* schmidt@ufpa.br

energia na escola, quando o planejamento da aula e sua aplicação envolvem a utilização de equipamentos eletrônicos, tornando-se, nesse caso, indispensável o plano B.

Como as aulas de inglês em determinados espaços formais de ensino lamentavelmente são designadas como enfadonhas por uma parcela significativa de discentes, ou sem utilidade, já que não conseguem associar a magnitude do conhecimento de um outro idioma com seus contextos, muitos demonstram resistência ao se exporem em relação à sua pronúncia.

Dessa maneira, pensamos em uma forma de trabalhar expressões idiomáticas em inglês, mediante a inserção de alguns seriados que chamam a atenção do público jovem, aprendiz de língua inglesa e usuário de diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O estudo por essa temática pauta-se no entendimento de Barton e Lee (2015), os quais apontam a linguagem como algo central nas mudanças contemporâneas. Ainda, essa perspectiva teórica e pedagógica toma por base o crescente interesse dos estudantes por séries televisivas que veiculam a língua e a cultura inglesa, sendo que, para tanto, selecionamos títulos, assuntos e enredos que se amoldassem ao contexto escolar, considerando o público-alvo, os conhecimentos linguísticos e os temas de interesse dos interlocutores.

Outrossim, as Expressões Idiomáticas – objeto do presente estudo – na compreensão da Língua Inglesa ganham no aspecto lexical em que o estudante vai aprender o como, quando e onde utilizá-las e ainda relacionar sua tradução ao equivalente em sua língua materna. Em contato com a série televisiva, a desconstrução de determinados conceitos, que pelos alunos são vistos como algo inútil, passa, então, a fazer sentido, pois quando junto de uma cultura distinta da sua passa a respeitar as diferenças e a compreender com mais apreço os seus próprios costumes.

Com o uso da língua em interações sociais e a apropriação da Língua Inglesa por meio das expressões idiomáticas, os estudantes conseguem relacioná-las às suas práticas sociais. E, com a série que trabalhamos, apresentamos aspectos culturais da sociedade norte-americana, hábitos, costumes e tradições que são pertinentes às expressões idiomáticas. Pelos personagens da série é possível identificar a variação/dialeto, e assim eles conseguem relacionar seu próprio em língua materna com a língua inglesa e compreender que não há sotaque certo ou errado, apenas sotaques diferentes, desenvolvendo assim uma consciência linguística.

### **1. Desventuras em Série em questão**

Sabemos que a tecnologia já é parte da nossa rotina, e com ela temos as séries televisivas, dispondo de um gigantesco leque de opções para todas as idades, divididas em gêneros, classificadas de acordo com o interesse do telespectador. No nosso estudo destacamos a série *Desventuras em Série*, que desde os primeiros minutos prende a atenção do telespectador ao dizer para não assistirmos se esperamos um final feliz, e isso instiga para que pensemos: será isso mesmo?

A referida série é baseada em uma coleção de livros destinada ao público infanto-juvenil, envolvendo os telespectadores em uma misteriosa trama que consiste em apurar as causas de um incêndio que arruinou a residência da família e supostamente findaram a vida dos pais dos irmãos Baudelaire. Enquanto isso, eles são entregues aos cuidados de um parente distante, o Conde Olaf, um ator que está determinado a se apoderar da fortuna da família Baudelaire a qualquer custo, criando personagens para enganar as autoridades e continuar como tutor das três crianças.

Todos os capítulos da série são originais, aprazíveis e fiéis à obra literária, assim como o modo como os três personagens principais são tratados na obra pelos adultos e as habilidades extraordinárias de Violet,

Klaus e Sunny. Os três possuem subjetividades distintas daquelas relacionadas ao comum. É uma produção elaborada, mas há aspectos que trazem reflexão. Por mais que exista uma tendência maniqueísta entre o bem e o mal, torna-se perceptível, conforme a passagem do tempo anacrônico, que os personagens possuem características humanas. São constituídos por qualidades e defeitos da própria natureza humana.

O narrador-investigador, chamado Lemony Snicket, consegue tratar de todos os fatos, dialogando com o telespectador/leitor de modo inusitado, além de questionar quem o assiste e o lê, ao se colocar como personagem, porém não dando detalhes de quem, de fato, seria Lemony Snicket. E o questionamento dessa premissa permeia toda a obra, de forma que não há uma resposta concreta sobre esse personagem. É ele que aclara, fartas vezes, os termos e as expressões idiomáticas empregadas nas falas dos personagens, a cena é interrompida por Lemony Snicket que explica de modo compreensível, claro e objetivo o que o personagem quis dizer.

*Desventuras em Série* é a série eleita como nosso veículo que proporcionou nosso objeto de estudo pelos determinantes citados anteriormente e pelo caráter pedagógico que ela apresenta. No entanto, é significativo salientar que existem outras séries que também são capazes de fornecer benefícios semelhantes aos estudantes. Assim, o aprendizado de expressões idiomáticas por meio de uma série televisiva proporciona a aquisição da língua inglesa de um modo singular e como as séries são contemporâneas os discentes têm a oportunidade de acompanhar a evolução do idioma em sua concepção temporal e seu alargamento de visão relacionada à aquisição de uma nova cultura.

## 2. Procedimentos metodológicos

No entendimento de Severino (2002), a pesquisa visa encontrar respostas a uma problematização vivenciada e que seja significativa para o pesquisador. Logo, pesquisar é um ato político e ideológico e não existe neutralidade na escolha da temática. A partir disso, destacamos que a metodologia deste estudo se insere na abordagem qualitativa, de base descritiva-interpretativista. Para Bortoni-Ricardo (2008), a natureza interpretativa da pesquisa procura observar as práticas sociais e respectivos sentidos, os quais procuram descrever, interpretar e analisar a problemática em questão.

Conforme essa pesquisadora: “[...] A capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Além disso, a pesquisa de natureza qualitativa se justifica em decorrência dos dados coletados (*corpus*), provenientes do contato direto do pesquisador com a situação estudada em que se dá ênfase ao processo em detrimento ao resultado (JESUS; DOMINGUES, 2000). Numa pesquisa qualitativa, os participantes (no caso, os alunos) podem expressar suas opiniões, seus desejos e sentimentos, além de contribuírem com sugestões e críticas.

De acordo com Schmidt (2017), o aluno precisa fazer exercício de linguagem considerando o caráter social da língua, precisamente, o uso social da língua como fator de interação entre falantes, na qualidade de aprendizes e usuários de língua estrangeira. Logo, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra, e sua língua está intimamente ligada à sua cultura.

Depreendemos que mediante a abordagem intercultural implícita numa série televisiva haja a possibilidade de um aprendizado



contextualizado e natural, pois os alunos conseguem visualizar como a língua inglesa funciona e em quais situações as expressões idiomáticas são empregadas. Temos, como um exemplo ilustrativo, a expressão idiomática equivalente a “está chovendo canivete” a expressão em inglês *it's raining cats and dogs*, cuja tradução literária é “está chovendo gatos e cães”.

A explicação para esse aspecto se encontra no contexto histórico medieval quando os telhados das casas não tinham forro e as vigas de madeira que os sustentavam eram os melhores lugares para os animais – cães, gatos, ratos e besouros se aquecerem. Quando chovia, as goteiras forçavam esses animais a pularem para o chão e, com isso, além da água da chuva também caíam animais.

Além disso, podemos, dessa maneira, problematizar a situação, pesquisar a respeito dessas expressões, averiguar suas origens, comparar com as expressões idiomáticas que temos no Brasil, na região Centro-Oeste, fazer traduções literais e equivalentes, entre outras questões. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula relacionadas às expressões idiomáticas seguiram o seguinte roteiro: identificar as expressões idiomáticas em um diálogo; identificar a tradução literal; identificar a tradução equivalente na língua portuguesa; propor jogos de adivinhações e rodas de conversa exclusivas empregando as *idioms* apreciadas no momento; e, por fim, propor atividades mais simplificadas como dever de casa.

É de conhecimento por parte dos educadores da rede pública estadual a carência e a indisponibilidade de equipamentos de *data show*, seja por estarem quebrados ou por já estarem sendo utilizados por outro profissional que havia reservado semanas antes. Devido a esses e outros motivos, fomos convidados a comprar nosso próprio aparato de multimídia, composto por: um projetor, um computador portátil e uma

caixa de som potente para que assim houvesse maior qualidade na compreensão das expressões da língua estrangeira a ser adquirida.

Estimamos que a realidade das salas de aula de uma parte das escolas públicas está ainda longe de ser adequada para o efetivo aprendizado da língua inglesa, mas com a implantação das ferramentas tecnológicas na rede pública torna-se possível para o aluno e o professor se projetarem para a realidade virtual, onde não há limites para se adquirir conhecimento.

Diante disso, reiteramos que essa pesquisa qualitativa procurou ater-se ao fenômeno linguístico e sociocultural para o qual foi feito o levantamento de dados que serão descritos e discutidos posteriormente e nos quais serão pontuados as impressões e os pontos de vista dos participantes do estudo.

## **2.1 Estudo de Caso: a escola no estado do MT**

A nossa pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Professora Jada Torres”, localizada na Rua Vitória, nº 171-W, Jardim Dona Júlia, no Município de Tangará da Serra, no Estado do Mato Grosso. A escola foi criada pelo Decreto 2.877 de 17 de setembro de 1990, credenciado pelo inciso 133/09 – CEE/MT (Conselho Estadual de Educação) e pela autorização 174/09 – CEE/MT.

A escola oferece as modalidades de Ensino Fundamental de 09 (nove) anos em forma de ciclos reconhecidos e autorizados pelo decreto e autorização acima citados. Contando atualmente com 396 alunos matriculados distribuídos em dois períodos, matutino e vespertino e totalizando 18 turmas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020)<sup>3</sup>, que é atualizado a cada ano, a escola Jada Torres tem por missão e objetivo contribuir para a melhoria das condições educacionais, garantindo acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade. Entrementes, a escola recebe alunos de bairros mais próximos a ela, bairros cuja parcela significativa dos moradores é atingida pela vulnerabilidade social e pela ausência ou pouco capital cultural; é, nesse interim, que a escola desempenha o protagonismo em oportunizar a ascensão intelectual, social, cultural e, consequentemente, econômica.

Com o apoio e a aprovação da gestão 2017/2020, do diretor Magno Alves dos Santos, fomos contemplados com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de Língua Portuguesa, e o Programa de Residência Pedagógica de Língua Inglesa, dois projetos financiados pelo Governo Federal em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Com esses projetos inúmeras atividades e projetos foram desenvolvidos pelos acadêmicos de letras envolvidos nos dois programas.

Considerando os procedimentos apresentados e com base nos dados coletados na escola em questão, tecemos a análise sociolinguística e documental a partir de livros, documentários e trabalhos acadêmicos. Realizadas essas etapas do levantamento de dados, demos sequência ao diagnóstico desses dados com a intenção de tabular os objetos, etiquetar e qualificar as informações para assim, construir e, finalmente, apresentar as discussões analíticas com as informações verificadas, como veremos mais adiante.

---

<sup>3</sup> MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Professora Jada Torres**. Tangará da Serra, p. 1-19, 2020.

## 2.2 Contato e sondagem

Na primeira etapa da coleta dos dados, com o intuito de fazermos um levantamento e contato inicial, houve uma conversa formal com os gestores (diretor e secretária) da referida escola. Nesse encontro presencial, ocorrido em março de 2020, houve a apresentação do projeto de pesquisa, dos objetivos e a intenção de se fazer uma pesquisa nesse contexto escolar, especialmente com os alunos da autora/pesquisadora deste trabalho. Ao mesmo tempo, esse contato inicial também teve a intenção de obter dados gerais sobre os alunos em questão.

Ademais, por meio de documentos relacionados ao Comitê de Ética<sup>4</sup>, a gestão da Escola Estadual “Professora Jada Torres”, de Tangará da Serra – MT, foi previamente informada com a apresentação dos objetivos da pesquisa, consultada e, conseqüentemente, concedida a devida autorização para que o trabalho se desenvolvesse plenamente.

Na sequência, a escola entrou no período de quarentena devido à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), e nossa pesquisa foi desenvolvida remotamente com os alunos da escola. Nesse sentido, contamos com a tecnologia que temos a nosso favor e realizamos a coleta de dados por meio do aplicativo de comunicação de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*. A princípio, tínhamos o objetivo de entrevistar 30 alunos das duas turmas dos 9º anos A e B durante o período letivo, mas devido à interrupção das aulas presenciais fomos convidados a reduzir significativamente este número para 15 estudantes, uma vez que não são todos os discentes que possuem celular ou outros dispositivos com acesso à internet.

---

<sup>4</sup> Identificação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa: CAAE n° 37197920.5.0000.5166. Aprovado pelo Parecer Consubstanciado n° 4.355.623, em 22 de outubro de 2020.

Por meio do grupo de professores de área da Escola Estadual “Professora Jada Torres”, em junho de 2020, contatamos o professor intitulado a gerenciar o grupo de *WhatsApp* da turma que seria inicialmente entrevistada e ele nos informou os respectivos números de contato dos estudantes do 9º ano para que assim fizéssemos uma conexão preliminar, a fim de reestabelecemos um vínculo que pudesse dar sequência aos próximos passos da pesquisa.

À medida que conseguimos falar com os alunos, eles foram informados sobre o questionário a ser aplicado, considerando a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. Concomitantemente, fomos averiguando e adaptando a linguagem que seria empregada nas questões contidas no nosso instrumento de coleta de dados, considerando seu repertório linguístico cultural.

### **3. Discussão de Dados: expressões idiomáticas da língua inglesa**

Dados os objetivos deste estudo, alguns passos da coleta de dados e análise foram necessários. Assim, primeiramente, buscamos fazer uma abordagem inicial com os colaboradores (informantes-aprendizes) acerca do uso da série televisiva no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no referido contexto escolar. A escolha das perguntas e a linguagem utilizada foram selecionadas de acordo com o grau de conhecimento dos informantes e em consonância ao Comitê de Ética e Pesquisa para que, assim, todos os participantes pudessem compreender as questões do instrumento de coleta de dados.

Foi sugerido aos alunos que revisitassem alguns capítulos da série *Desventuras em Série*, uma vez que distantes, fisicamente das salas de aula, os estudantes estavam inseridos em um outro contexto de ensino, o ensino remoto. E notamos que alguns não se sentiram motivados o suficiente para continuarem seus estudos em casa sem o auxílio e a

orientação de seus professores, uma vez que, na época da pesquisa, não era permitida aglomerações, ou contatos presenciais sem as devidas medidas de segurança.

Quando desenhamos o projeto com a entrevista, almejávamos que fluísse naturalmente dentro da sala de aula e com o número previsto de informantes, porém, devido à pandemia da Covid-19, fomos convidados a nos adaptar a essa nova realidade, em que o virtual era o ideal e mais seguro para o momento.

Com o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais na rede pública estadual de ensino, uma parcela significativa dos estudantes apresentaram um determinado grau de resistência em participar das entrevistas, tanto presenciais. Contudo, seguindo as normas de segurança recomendadas pela OMS mantendo uma distância de dois metros, usando máscara e álcool 70 para constantemente higienizar as mãos, as entrevistas foram realizadas por meio de ligação regular utilizando a operadora de telefonia móvel, ou chamadas pelo aplicativo de mensagens instantâneas o *WhatsApp*.

Após isso, foram selecionados os alunos da escola Jada Torres que assistiram ao referido seriado no ano de 2019, pois o grupo criado anteriormente com o propósito de alcançar mais facilmente os alunos estava se desfazendo. Nesse sentido, contatamos os discentes utilizando mensagens de texto por meio do aplicativo *WhatsApp* e eles foram avisados de um modo polido a respeito de como seriam executadas as entrevistas, a duração e sobre o que se tratava, utilizando mecanismos e recursos sociolinguísticos para que, assim, o enunciado fosse compreendido de forma clara e objetiva.

Reiteramos que para os informantes foram ofertadas as modalidades de entrevistas por ligação telefônica, ligação via aplicativo *WhatsApp* e a modalidade presencial. De modo geral, iniciamos nossas conversas com

perguntas corriqueiras, triviais, como por exemplo “como você está?” ou “o que você tem feito de legal nesta pandemia?”, “você está sentindo falta da escola, das aulas?”, assim eles se sentiam menos pressionados para que a comunicação ocorresse de modo confortável e se sentissem autoconfiantes para responderem ao questionário de forma mais natural possível. Contudo, mesmo assim, alguns informantes demonstraram estarem um tanto apreensivos e com receio de responderem algo errado, talvez pelo fato de a professora deles estar fazendo as perguntas.

Findadas as questões, os informantes relataram que a entrevista foi bem mais descomplicada e tranquila do que imaginavam, pois a linguagem utilizada nas questões foi acessível e clara. Alguns colaboradores – alunos – relataram estarem apreensivos com a entrevista por pensarem que ela seria filmada com uma câmera e transmitida pela TV local, uma vez que eles tinham apenas essa definição do termo “entrevista” em seus conceitos, e logo depois da explicação de como ocorreria o processo de coleta de dados, os alunos aceitaram participar.

No tocante aos dados obtidos com base na entrevista com perguntas abertas, temos na pergunta número 2 que compreende o seguinte enunciado: *Você tem o hábito ou gosta de assistir filmes ou séries de TV?* Obtivemos apenas respostas afirmativas de 100% dos informantes, que alegaram gostar ou gostar muito de assistir a filmes ou seriados. Ao averiguar a questão número 3 em que respectivamente temos: *Você gosta da série ‘Desventuras em Série’?* Também recebemos uma parcela significativa de variadas respostas positivas nos 15 questionários aplicados, como: “sim”, “eu gosto”, “gosto”, “adoro”, “muito”, “curto muito”, “achei muito interessante”.

No que diz respeito à série, os episódios foram transmitidos com o áudio em língua inglesa e a legenda em língua portuguesa, possibilitando aguçar a habilidade de *listening* e, simultaneamente, aprimorar a leitura

em língua portuguesa, que desta forma acaba por refinar a leitura em língua materna. E isso é algo que beneficia o estudante em todas as disciplinas, fato que os outros professores de área concordam. Por meio das amostras de conversas que tivemos preliminarmente com o grupo formado por dez participantes, notamos que despertamos o interesse e a curiosidade dos alunos ao observarmos as interações feitas no grupo de *WhatsApp*.

A partir desses dados, foi possível construir uma síntese de todas as expressões idiomáticas trabalhadas nas aulas presenciais e nas interações remotas, via mensagem instantânea. Dessa forma, na sequência constam expressões idiomáticas presentes na referida série e que, por sua vez, foram tema de debate, que evidenciam algumas reflexões e resultados, os quais estão elencados no quadro seguinte.

**Quadro 1** - Expressões idiomáticas presentes na série *Desventuras em Série*

Expressões Idiomáticas em Inglês	Tradução literal	Tradução equivalente	Expressão Semelhante sugerida por alunos	Significado simplificado fazendo uso da norma padrão
<i>TGIF Thanks God it's Friday</i>	Graças a Deus é sexta-feira	Graças a Deus sexta-feira chegou	Vem ni mim sexta-feira sua linda	Que bom que hoje é sexta-feira
<i>To eat one's heart out</i>	Comer o coração de alguém	Dor de cotovelo	Dor de corno	Com ciúmes
<i>Better safe than sorry</i>	Melhor a salvo do que lamentar	Melhor prevenir do que remediar	O seguro morreu de velho	Prevenir-se de algo ruim
<i>It costs an arm and a leg</i>	Custar um braço e uma perna	Custar os olhos da cara	Custou uma facada no bucho	Algo que custa muito dinheiro
<i>It's raining cats and dogs</i>	Está chovendo gatos e cachorros	Está chovendo canivete	Está caindo um dilúvio	Chuva intensa
<i>Safe and sound</i>	Seguro e som	São e salvo	Tá de boa	Fora de perigo
<i>My bad</i>	Meu mal	Foi mal	Vacilei	Agi errado
<i>No way</i>	Sem modo	Sem chance	Nem que a vaca tussa	Algo sem perspectiva de ocorrer
<i>You bet</i>	Você aposta	Pode apostar	Tá suave	Vai dar certo
<i>What a pity</i>	Qual um dó	Que pena	Uma pena	Sinto muito
<i>Look after</i>	Olhar depois	Cuidar	Passar o zói	Tomar conta



<i>Look so down</i>	Olhar tão baixo	Estar para baixo	Tá mal	Parecer depressivo
<i>Book worm</i>	Minhoca de livro	Devorador de livros	CDF / Nerd	Pessoa que lê muito
<i>Get it through your head</i>	Pegue isso através da sua cabeça	Coloque isso na sua cabeça de uma vez por todas	Falô?	Entenda isso por favor
<i>Can I sleep on it?</i>	Posso dormir nisso?	Posso pensar e responder depois?	Depois eu te falo	Posso pensar melhor e responder em um outro momento?
<i>Let's head home</i>	Vamos encabeçar pra casa	Vamos para casa	Bora pra casa	Vamos para casa
<i>She's dead serious</i>	Ela está morta séria	Ela está falando muito sério	Ela tá na moral	Ela está seriamente dizendo a verdade
<i>Look away</i>	Olhe longe	É melhor não olhar	Tira o zóio	Não olhe
<i>Really?</i>	Realidade/ verdade?	Sério?	Fala sério	Isso é verdade?
<i>Yes-man</i>	Sim homem	Puxa-saco	Lambe cu	Alguém que vive fazendo favores a um indivíduo visando benefícios em troca
<i>A piece of cake</i>	Um pedaço de bolo	Mamão com açúcar / mel na chupeta	Moleza/ Demorô	Algo extremamente fácil de se fazer
<i>It rings a bell</i>	Soa um sino	Isso soa familiar	Isso me lembra...	Algo que dizem que nos remete a outra coisa
<i>When pigs fly</i>	Quando os porcos voarem	Nem que a vaca tussa / dia de São Nunca	Nem a pau / Nem fudendo	Algo que nunca irá acontecer
<i>Kick the bucket</i>	Chutar o balde	Bater as botas	Bater as botas / ir para o beleléu	Morrer / falecer
<i>He doesn't have two nickels to rub together</i>	Ele não tem nem duas moedas para esfregar uma na outra	Ele é um pé rapado	Ele é pobre pra caralho / Ele é um fudido nessa vida	Ele é uma pessoa de poucas ou nenhuma posse

**Fonte:** Dados elaborados pelas autoras (2021).

Conforme o Quadro 1, notamos que os estudantes atribuíram suas próprias definições às expressões idiomáticas apresentadas na série televisiva, sendo perceptível pelas suas definições um certo grau do uso de

humor e gírias, fato comum que ocorre constantemente na comunicação dentro e fora da sala de aula.

A gíria, historicamente, apareceu nos grupos sociais excluídos da sociedade: favelados, bandidos, ciganos, assaltantes, criminosos e outros. Ela evidencia a identidade linguístico-cultural de cada falante que, por meio da expressão oral, revela desejos, inquietações, anseios, ideias, e, além disso, toda a possibilidade dentro da língua. É justamente nessa conjuntura que, uma fração expressiva do nosso alunado se encaixa, visto que são provenientes dos bairros menos prestigiados do município e coabitam com os grupos de vulnerabilidade social e que sem pormenorizar incluem-se nessa coletividade marginalizada.

Labov (2008, p. 313) aponta que “a variação social e estilística pressupõe a opção de dizer ‘a mesma coisa’ de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística”. Dessa forma, podemos concluir que as gírias se configuram como variação sociocultural.

Nesse enleio, o humor é um componente que se faz presente em todos os episódios da série, o que deixa o conteúdo mais leve, agradável e estimulante, sendo assim os estudantes se sentem motivados e entusiasmados a aprender progressivamente, absorvendo lentamente os aspectos culturais e linguísticos expostos nos capítulos. É nesse contexto de heterogeneidade cultural e linguística que vamos ressignificando a vivência de cada um, partindo de um grupo com peculiaridades comuns até alcançarmos cada aluno singularmente, valorizando e enaltecendo seu vernáculo sem deixar de expô-lo à norma padrão e indicar seu uso em concordância com a circunstância.

Ao analisarmos o quadro anterior (Quadro 1), podemos notar que algumas expressões se assemelham com a sua respectiva tradução em língua materna, outras divergem significativamente. Sendo assim, o

estudante de língua estrangeira, para se inteirar totalmente da língua, precisa conhecer e dominar o uso das expressões idiomáticas na língua falada, uma vez que esta flui naturalmente durante a comunicação com o falante nativo.

Em seu artigo denominado “O ensino do léxico: as expressões idiomáticas”, Xatara (2001, p. 49) afirma que podemos estimular especificamente a compreensão e aquisição das expressões idiomáticas, despertando os aprendizes para as peculiaridades dessas unidades lexicais, iniciando-se pelo seu próprio reconhecimento no interior dos enunciados e, posteriormente, dando conta da conotação, ou seja, o sentido que as envolve, além de levar os aprendizes a sua utilização como um recurso discursivo.

Se observarmos o Quadro 1, é perceptível esse reconhecimento a que Xatara se refere, além da aplicação de expressões semelhantes nos discursos dos estudantes ao tomarem conhecimento de expressões mais “antigas”, porém com o mesmo grau de sentido e significado. Aqui, uma vez mais, a Sociolinguística revela-se essencial na aquisição de uma segunda língua, ou terceira, demonstrando a relevância de compreender a cultura, pois por meio da fala utilizando as expressões idiomáticas transmitimos nossa tradição, costumes e crenças.

Conforme Hogetop (2018, p. 5), as questões como o ensino de LE nas perspectivas cognitivista e sociocultural perpassam a relação cultura e língua como dois conceitos indissociáveis e, portanto, inseparáveis na área de ensino de línguas. Constatamos a relevância do conhecimento científico ao questionar informalmente colegas professores de língua inglesa sobre a possibilidade de se aprender inglês por meio de expressões idiomáticas contidas em uma série televisiva, ou em filmes, músicas e livros didáticos.

Para essa enquête obtivemos múltiplas respostas e, o que foi mais recorrente refere-se ao fato de que os professores envolvidos com a pós-

graduação, ou aqueles que têm interesse em se qualificar profissionalmente, responderam ser possível adquirir a língua inglesa por meio das expressões idiomáticas contidas em tais veículos já mencionados. Porém, os professores ‘mais presos às amarras do ensino tradicional’, ou seja, sem utilizar tecnologias digitais, não consideraram ser possível a aquisição do idioma empregando as expressões idiomáticas. Por fim, um deles respondeu ser impossível transmitir a cultura de um povo por meio das expressões idiomáticas.

A partir do exposto, constatamos a ilustre presença da variação linguística empregada pelos alunos para expressarem seus sentimentos atados ao que a série representa para eles. No que concerne aos elementos sociais e culturais identificados e apreendidos nas expressões idiomáticas estudadas pelos participantes desta pesquisa, destacamos o uso inconsciente de expressões idiomáticas na sua comunicação, inúmeras vezes empregando a sua criatividade e elaborando suas próprias expressões idiomáticas de acordo com a situação vivenciada, pois cada falante possui sentimento em relação à sua língua e ela se renova por cada um que a utiliza. E isso é importante, afinal “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

### **Considerações finais**

Após concluir as análises e apurar as respostas dos nossos informantes (aprendizes-usuários da língua inglesa), constatamos que a escolha pelo objeto do estudo foi fortunosa, pois os participantes demonstraram interesse e estima pelo tema decorrido. Entre os objetivos que conduziram esta pesquisa, podemos concluir que algumas expressões

idiomáticas do inglês veiculadas em séries televisivas são capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Ao mesmo tempo, as variações linguísticas e culturais estão presentes na fala dos informantes que fizeram parte da pesquisa, assim como na fala de outros alunos que não participaram das entrevistas por algum tipo de receio desconhecido. Isso foi verificado, por exemplo, nas conversas informais que aconteceram durante as aulas de língua inglesa com a referida turma em 2019, já que os estudantes se comunicavam utilizando algumas expressões e esses informantes participantes interagem e dialogavam livremente com os alunos que preferiram não colaborar diretamente nas entrevistas.

Foi perceptível, pelas respostas dos participantes-alunos, que as traduções literais das expressões idiomáticas em língua inglesa despertaram o interesse de buscarem mais conhecimento referente ao tema. Inclusive houve uma informante que relatou o desejo de sugerir para a professora de Língua Portuguesa que trabalhasse essa temática de modo mais profundo com a turma, a fim de fazerem novas descobertas.

Nesse ínterim, diante do que foi exposto, cabe ao profissional de línguas refletir e conduzir discussões sobre essas particularidades culturais, para que, assim, o próprio estudante faça a sua reflexão acerca destas práticas linguísticas e sociais. Desse modo, podemos nos considerar afortunados em relação à escolha do tema da pesquisa, visto que obtivemos bons resultados, apesar dos obstáculos confrontados no decorrer do trabalho em razão da Pandemia do novo Coronavírus, principalmente.

Com um olhar mais técnico, os informantes foram capazes de identificar expressões idiomáticas empregadas nas suas falas com seus pares e distinguirem quais são mais utilizadas pelas pessoas que os

cercam, ainda reconheceram que as expressões idiomáticas simbolizam a cultura linguística de um povo.

Depreendemos, por fim, que nada está concluído, nossa língua é viva e dinâmica, assim como os falantes que a utilizam, pois vamos evoluindo à medida que desenvolvemos a nossa comunicação com nossos interlocutores. Portanto, como podemos (ainda) questionar se a Sociolinguística está presente em todos os ambientes onde há comunicação e se é possível haver comunicação sem a presença dos elementos sociolinguísticos?

### **Referências**

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola, e agora?:** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

HOGETOP, Mônica. **As expressões idiomáticas nos livros didáticos de LE/LA Top Notch 2 e Smart Choice 2A e interculturalidade:** uma discussão a partir da Perspectiva Cognitivista e da Perspectiva Sociocultural. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2018.

JESUS, Renildo Machado de; DOMINGUES, Sandra. Pesquisa em Educação. **Poiésis: Revista Científica em Educação.** Unisul, SC, v. 1/2, n. 2/3, p. 113-117, jul./jun. 1999/2000.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

SCHMIDT, Cristiane. **O livro didático de língua alemã no contexto de formação de professores no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

XATARA, Cláudia Maria. **O ensino do léxico**: as expressões idiomáticas. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 37, Campinas, p. 49-59, jan./jun., 2001. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ta/article/view/8639325>.

## Capítulo 05

### **As contribuições do Curso Livre de Alemão (CLA) para a divulgação da língua e da cultura alemã em Belém-PA**

*Sheila de Sena Sousa*<sup>1</sup>

#### **Introdução**

A frequente associação do ensino de línguas estrangeiras com fluxos migratórios nos leva a crer que as experiências no ensino de idiomas devem partir sempre de uma primeira presença de falantes nativos e seus descendentes em uma determinada localidade para instigar o interesse na aprendizagem de uma língua neste mesmo entorno. Talvez por este motivo exista ainda um estranhamento no ensino de Língua Alemã – língua materna de diversos imigrantes que se instalaram majoritariamente nas regiões Sul e Sudeste do país – no Norte do Brasil.

Se formos nos deter às questões de presença ou contato, podemos voltar até o século XVII e de lá para cá encontraremos diversas trocas entre alemães e brasileiros (e/ou portugueses, visto que o período marca o domínio português sob as terras que hoje formam nosso país) na Amazônia, seja por grandes organizações como a Companhia de Jesus ou por expedições científicas encabeçadas por nomes de destaque como Spix e Martius (BOLLE; KUPFER, 2013).

Muitos séculos após esses encontros, Belém, capital do estado do Pará e metrópole regional, se destaca na Região Norte como polo de ensino de língua alemã. A cidade e sua região metropolitana (compreendida pela

---

<sup>1</sup> Sheila de Sena Sousa é graduada em Letras - Habilitação em Língua Alemã pela Universidade Federal do Pará. Especialização em andamento em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual. Atualmente atua como professora no projeto de extensão “Curso Livre de Alemão” da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) pela mesma instituição.



capital e os seguintes cinco municípios: Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara e Santa Izabel do Pará) ofertam atualmente o ensino de alemão em diversas escolas privadas de idiomas, assim como em instituições públicas, nomeadamente a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Escola de Aplicação da UFPA.

Tratando-se apenas de Belém, a UFPA se destaca como grande instituição fomentadora do ensino do idioma, visto que abriga dois cursos distintos em público e objetivo. Há o curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Alemã (que anteriormente à 2003 era formatado como uma dupla habilitação, sendo a primeira o português), vinculado à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), voltado à formação de professores de língua e literatura alemã. A mesma faculdade, FALEM, oferece ainda, através de um projeto de extensão, um curso livre do idioma, voltado à aprendizagem de língua alemã pela comunidade acadêmica e público externo, conhecido por muitos pela sua abreviação, o CLA, ou, ainda, o “Curso Livre de Alemão” – nome dado ao projeto.

### **1 O Curso Livre de Alemão**

Falar sobre o Curso Livre de Alemão, doravante CLA, é antes de tudo falar sobre a Casa de Estudos Germânicos (CEG). A CEG – um centro de língua alemã fundado em 1968 através de uma parceria entre a UFPA e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD, em alemão *Deutscher Akademischer Austauschdienst*) – além de hospedar um leitorado do DAAD e realizar eventos culturais para o Instituto Goethe (REITER, 2017) foi durante muito tempo a instituição responsável pela oferta e manutenção do CLA, mesmo antes da transferência de seu espaço, em 1972, para as dependências do Setor Profissional no Campus Guamá – maior campus da Universidade.

A programação cultural promovida pela CEG ao longo de sua existência vêm se modificando e reduzindo, mas ainda assim traz para o público (em especial, este mais próximo da CEG, por conseguinte, do CLA) oportunidades variadas de estar em contato tanto com língua, quanto cultura alemã, seja por eventos relacionados a temas acadêmicos e/ou de cooperação internacional ou ainda por eventos diversos que contem ou não com a presença de personalidades do meio cultural dos países de língua alemã, em especial da Alemanha.

Em 2016, no entanto, após uma série de mudanças administrativas e pedagógicas, o CLA passa para a responsabilidade da FALEM, unindo-se aos outros cursos livres de idiomas ofertados pela UFPA, mas permanece firme na missão de promover a difusão da língua e cultura germânica e contando sempre que possível com a colaboração de instituições parceiras da Universidade, assim como o próprio DAAD e o Instituto Goethe – ambos representados pela figura do Leitor e da CEG, bem como de uma Assistente de Língua Alemã (*Sprachassistentin*), agora obviamente em menor escala e influência.

### **1.1 Organização do Curso**

Em sua versão mais atual (vigente desde 2019), o CLA oferta um curso com duração total de seis períodos letivos, que correspondem a seis níveis de proficiência, que vão do A1.1 ao B1.2 – os seis primeiros níveis de proficiência dispostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). O período letivo compreende uma carga horária semanal de quatro horas, levando a um total de 60 horas por semestre. Ao longo do curso, os participantes desenvolverão as quatro habilidades básicas no aprendizado da língua (ouvir, falar, ler e escrever) e ao seu fim poderão atingir o nível B1 de proficiência.

O material de ensino utilizado nos cursos é o livro didático *Schritte International NEU*, a mais recente versão desta série, e os materiais que o acompanham (livro do professor, áudios, vídeos, etc.) da editora alemã Hueber, não vedando o uso de outros materiais de apoio (seja impresso ou multimídia) que os professores do curso possam vir a considerar apropriados para os níveis, temas e grupos de alunos.

Previamente ao período crítico da pandemia de COVID-19 em Belém (anterior a março de 2020) o CLA utilizava o espaço físico correspondente às dependências da antiga CEG e passaria no ano de 2020 a utilizar o espaço cedido pelo Centro de Internacionalização da UFPA, no Setor Básico do Campus Guamá, mas nenhuma atividade chegou a ser realizada devido a suspensão das atividades acadêmicas pelo agravamento do contágio do Corona Vírus. Curiosamente, o Centro também hospeda agora tanto a CEG quanto a sua biblioteca, dois ambientes de grande correlação com o curso.

## **1.2 Perfil do Alunado**

Alinhado com as demandas modernas e o contexto acadêmico no qual está inserido, o CLA oportuniza o aprendizado continuado de uma língua estrangeira diferenciada (Língua Alemã), contribuindo não só para o crescimento pessoal dos participantes, mas para sua formação profissional, principalmente diante das possibilidades da mobilidade acadêmica internacional<sup>2</sup>.

Assim sendo, entende-se que o público imediato atendido pelo CLA são os alunos de graduação, docentes e funcionários técnicos-administrativos da UFPA. No entanto, o curso não se reserva a atender

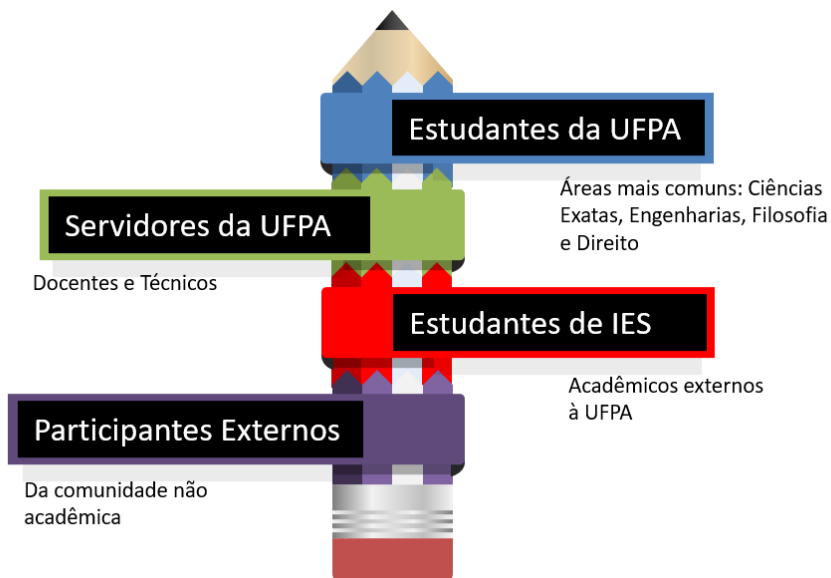
---

<sup>2</sup> Informação extraída do Roteiro do Projeto de Extensão: “Curso Livre de Língua Alemã”, submetido à Universidade Federal do Pará para o período de 01/09/2017 a 31/08/2019, cf. Coordenador: Reinhard Michael Eugen Arnegger.

apenas o público interno da Universidade, mas também o público externo, esteja ele vinculado de alguma forma ao ensino superior ou não.

Levando em conta um levantamento feito por Reiter (2017) podemos então afirmar que o CLA oferta turmas para ampla comunidade, buscando atender primeiramente os grupos mais próximos de seu entorno, como visto na Fig. 1, seguindo de cima para baixo a ordem dos grupos atendidos.

Figura 2 - Perfil do alunado do CLA



Fonte: Elaborado pela autora (2021), com informações de REITER (2017)

É importante ressaltar que o curso é autofinanciável, por isso, não é gratuito. E se mantém através do volume das tarifas de matrículas, pagas em sua totalidade através de boleto bancário e recolhidas pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) ao início de cada período letivo. A tarifa, que neste momento apresenta o valor único de R\$ 350,00 pelo semestre e não inclui o material didático, apesar de ter sofrido aumento, ainda é um valor acessível se comparado aos preços vigentes em instituições privadas e aos praticados pelos outros cursos livres da própria

UFPA, tornando o CLA uma opção mais atrativa e menos onerosa. Portanto, não é de se estranhar que o curso tenha um público mais abrangente.

Ainda assim, o espanto causado pela longevidade e solidez do CLA nos leva sempre de volta para aquela primeira relação traçada entre aprendizagem de idiomas e presença de fluxos migratórios e/ou grupos de imigrantes, o que, por sua vez, nos faz questionar o motivo que traz esses grupos de alunos ao aprendizado de uma língua estrangeira tão distante de sua realidade local.

Através de pesquisas desenvolvidas entre 2013 e 2015, Reiter (2017) afirma que os interesses privados, científicos (ou acadêmicos), isto é, estudar e pesquisar em países de língua alemã e interesses profissionais são predominantes no âmbito da motivação para a busca pelo aprendizado do idioma. É possível observar a proporção dessas diferentes motivações na Fig. 2.

Figura 3 - Motivos para aprender alemão em 2013



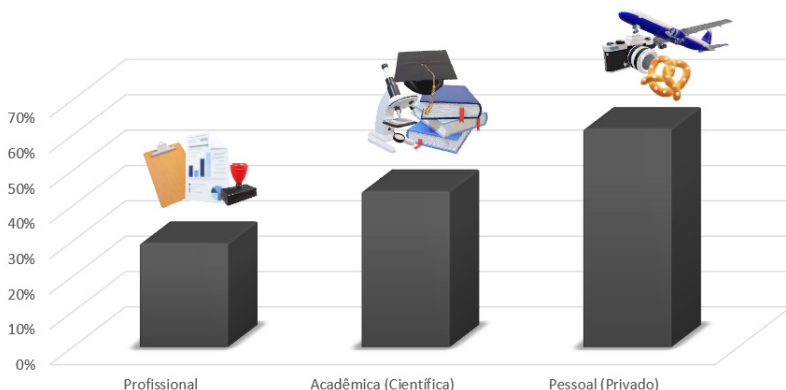
Fonte: REITER (2017, p. 43)

Com as mudanças implementadas no CLA nos últimos anos e considerando o contexto excepcional (a pandemia de COVID-19) que impediu o pleno funcionamento do curso no ano 2020 nos perguntamos se os motivos que trouxeram os alunos de volta ao CLA, no semestre recém finalizado do curso (2021.1), permaneceram os mesmos.

Um levantamento foi feito em quatro turmas do semestre passado (primeiro semestre de 2021 – 2021.1) quanto à motivação dos alunos em relação à busca pelo aprendizado do idioma e, do total de 34 alunos que responderam ao questionário, a maioria, apesar de apontar mais de uma justificativa (apresentando motivações de ordem profissional e pessoal, por exemplo), revelou motivações de ordem pessoal/privada, como podemos ver na Fig. 3.

*Figura 4 - Motivos para aprender alemão em 2021*

### **Por que você se interessa por língua alemã?**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Observando os gráficos de 2013 e 2021, podemos verificar uma diferença mais acentuada na proporção das motivações apontadas, principalmente naquelas de ordem científica (e/ou acadêmica) e pessoal (privada). A explicação para tal nos parece bem óbvia se lembrarmos que

no período de 2013, o programa do governo federal Ciência sem Fronteiras (CsF) ainda vigorava e enviava um número significativo de estudantes brasileiros, tanto de graduação quanto de pós-graduação, para universidades internacionais de excelência. Em 2016 o programa deixou de ser ofertado para os alunos de graduação, pois, segundo o Ministério da Educação, o custo para manter os alunos no exterior era muito elevado: cerca de R\$ 100 mil anual (MEC, 2017).

Com oportunidades reduzidas de intercâmbio e financiamento é esperado que o interesse dos alunos pela língua reduza ou que motivações de ordem acadêmica e científica não se apresentem mais na mesma proporção. Da mesma forma, com menos oportunidades de uma formação continuada e/ou complementar em instituições de países de língua alemã, também é esperado uma redução na motivação de ordem profissional, já que para muitos a atuação profissional está diretamente ligada a uma atuação acadêmica/científica (no caso de pesquisadores, cientistas e professores) ou a introdução no mercado de trabalho estrangeiro se tornaria mais viável com parte de sua formação no país de língua alvo.

Dito isto, é importante destacar que a motivação de ordem pessoal (privada) permanece praticamente com a mesma proporção, mesmo após 8 anos de distância entre os levantamentos feitos, e nos leva a pensar se não seriam os pequenos sonhos e desejos mais íntimos dos alunos que estariam trazendo essas pessoas-aprendizes ao CLA.

### **1.3 Momento Atual**

Devido a inúmeros contratemplos advindos e somados ao contexto da pandemia de COVID-19, o CLA não ofertou turmas regulares no ano de 2020, embora tenha iniciado o ano com plano de atividades e diversas matrículas efetivadas que, se não ficaram como crédito a ser convertido

para o próximo período regular, foram devolvidas aos alunos de acordo com o disposto em edital referente ao semestre ofertado.

Dessa forma, o retorno das atividades no ano de 2021, em modelo de trabalho remoto e com aulas *on-line* via plataformas digitais (em especial o *Google Meet* e *Google Sala de Aula*), contou com um grupo misto de alunos matriculados em 2020, e que escolheram manter o crédito com o curso, e alunos matriculados em 2021. O curso contou com 11 turmas no período de 2021.1, enquanto 2021.2 (que se inicia agora em agosto) conta com 8 – turmas em sua maioria de níveis iniciais N1 e N2.

O corpo docente, formado por oito professores (para todo o período de 2021), é composto por um grupo de professores graduados pela própria UFPA e em sua maioria com alguma formação complementar, quando não, estão vinculados a algum curso de pós-graduação da mesma universidade. Essa homogeneidade é esperada visto que o vínculo com a UFPA é um fator de extrema importância para o CLA, devido a algumas mudanças impostas pela regulamentação que envolve os projetos de extensão da Universidade.

O curso mantém sua carga horária total, que neste momento excepcional, passa a ter 4 horas de aula semanal em apenas um encontro por semana. Uma mudança interessante implementada entre um período e outro foi a solicitação aos alunos de que disponham, além das 4 horas semanais, mais duas horas por semana para estudo autônomo e/ou realização de atividades avaliativas e complementares (UFPA, 2021). Os professores e a coordenação do curso chegaram à conclusão de que se faz necessário o acréscimo dessas horas devido às limitações do trabalho empregado através do modelo não presencial e aulas *on-line*.

É também importante destacar que as longas e frutuosas parcerias que o CLA cultivou em seus mais de 40 anos de existência seguem ativas. A editora Hueber, por exemplo, disponibilizou para os professores do



projeto, acesso ao material didático utilizado pelo curso em formato totalmente digital de modo a proporcionar um uso mais satisfatório do livro e suas multimídias nas aulas em plataformas na internet. Já para os alunos do CLA, o Instituto Goethe ofertou uma bolsa integral para um curso intensivo (*on-line*) de alemão da própria instituição, de acordo com os pré-requisitos estabelecidos pelo edital de oferta.

### **Conclusão**

É curioso pensar que, ao percorrermos sobre as contribuições do Curso Livre de Alemão para a difusão de língua e cultura germânicas, nos damos conta de que muito provavelmente o CLA é uma das primeiras iniciativas e experiências estruturadas de promoção desta língua e desta cultura no Norte do Brasil, e, mais ainda, é a única iniciativa no Norte do país a contemplar em âmbito público o ensino de língua alemã de maneira reiterada.

Ainda que localizada em uma região que pouco contato proporciona com a língua alvo, se comparada a outros territórios que abrigam e abrigaram imigrantes e gerações de falantes de língua alemã nascidos no Brasil, e enfrentando dificuldades diversas (mudanças espaciais, mudanças burocráticas internas, greves e suspensão de atividades por motivos de saúde de ordem mundial), a jornada pioneira do CLA continua atraindo alunos, seja por sua longa existência, pelo trabalho construído, ou pelas mudanças desenvolvidas (ou impostas) através do tempo.

Mesmo com oportunidades limitadas no tocante ao intercâmbio acadêmico (e ainda mais reduzidas pelo contexto pandêmico e político que o país vive neste momento com representantes que se dispõem deliberadamente a desmontar bons projetos como o CsF), os alunos continuam buscando o curso, insinuando que talvez as motivações

pessoais sejam mais determinantes para o interesse na aprendizagem do idioma do que outros fatores.

E ainda que o CLA tenha primeiramente a intenção de oportunizar o contato de conhecimento de língua alemã para os sujeitos mais diretamente associados com a UFPA, o curso abraça um público mais amplo, e agora, com fronteiras abertas pelo ensino via internet, também permite que alunos de outras regiões, que não só o Norte, e de outros países também, possam partilhar do que o curso tem a oferecer, expandindo, assim, o raio de alcance do curso e, por conseguinte, sua contribuição para a difusão da língua e cultura ofertada.

Além de seu lugar ímpar no ensino de língua e cultura alemã no Brasil, o CLA também se tornou ponto de convergência para aqueles que se formam professores de Língua Alemã na região, visto que seu corpo docente é majoritariamente formado por egressos do curso de Letras, habilitados em Língua e Literatura Alemã pela mesma UFPA. Professores esses que permanecem na região, sem jamais deixar de buscar ampliar seus conhecimentos e sua formação – vide a maioria ser pós-graduada ou estar em cursos de pós-graduação.

Ou seja, em muitos aspectos o CLA extrapola a sua mera contribuição educacional e cultural para a difusão e divulgação de língua e cultura alemã, assumindo um papel muito mais singular pela insistência em promover o ensino de uma língua considerada pelo senso comum “muito difícil” em uma região considerada por muitos como “atrasada”, e se torna agente social ao absorver os profissionais formados pela instituição pública da qual faz parte, e quase que ironicamente promove a chamada retribuição que tanto se espera no ensino superior público: que os profissionais formados por ela possam devolver para a sociedade, através de sua atuação profissional todo o esforço envolvido em formá-los.

## Referências

BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard (org.). **Cinco séculos de relações brasileiras e alemãs**. São Paulo: Editora de Arte e Cultura, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação**. 02 abr. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

REITER, Sabine. **O ensino de alemão na Amazônia: a Casa de Estudos Germânicos em Belém**. In: UPHOFF, Dörthe et al (org.). O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 31-49.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Curso Livre de Alemão – CLA. **Edital de Matrículas do Curso Livre de Alemão para o 2º Semestre de 2021 (2021/2)**. 08 jul. 2021. Disponível em: <<https://portalfadesp.org.br/wp-content/uploads/2021/07/EDITAL-DE-ABERTURA-DE-INSCRICOES-CLA-2021-1-UFPA.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

## Capítulo 06

### Orientações didático-pedagógicas e transmissão de saberes da experiência em diálogos de formação

*Aline Leontina Gonçalves Farias*<sup>1</sup>

#### Introdução

Neste artigo, apresentamos e discutimos alguns resultados do projeto de pesquisa *Aportes da análise da atividade à formação de professores de francês língua estrangeira (FLE): intervenção no estágio de observação* iniciado em 2017. Esse projeto propõe uma articulação entre pesquisa e formação, tendo como contexto os estágios supervisionados da licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará (UFPA). O eixo central da pesquisa é o uso e a adaptação do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2016; FAÏTA; VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2007) como instrumento de formação de professores, com o objetivo fundamental de diversificar as práticas do estágio supervisionado<sup>2</sup>, instaurando, sobretudo, práticas dialógicas de análise e de desenvolvimento da atividade docente. Essa metodologia consiste essencialmente em filmar as situações de trabalho (no nosso caso, as situações de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira) para que o filme da atividade concreta de ensino possa fomentar discussões e análises em torno da prática docente. Esses espaços de discussão constituem práticas dialógicas de formação, pois apostam no

---

<sup>1</sup> **Aline Leontina Gonçalves Farias**. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professora Adjunta da Licenciatura em Letras-Francês da Universidade Federal do Pará (UFPA); Coordenadora o Projeto de Pesquisa *Aportes da Análise da Atividade à Formação de Professores de Francês Língua Estrangeira* (FLE). E-mail: alinefarias@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9113852874604077>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6697-755X>.

<sup>2</sup> Alguns resultados dessa diversificação foram apresentados e discutidos em um artigo recente (FARIAS, 2021).

potencial das práticas linguageiras de análise e de reflexão para o desenvolvimento profissional – individual e coletivo (FARIAS; MORAES, 2020).

O enfoque da presente contribuição são as orientações didático-pedagógicas, fornecidas por professoras formadoras a estagiários de francês, que emergem nos diálogos de coanálise da atividade docente realizada por estes últimos no âmbito das práticas de ensino conhecidas tradicionalmente, nos estágios, como regências. O estudo partiu da hipótese de que a metodologia da autoconfrontação, ao fazer com que a análise se volte sobre situações concretas de atividade dos próprios estagiários, favoreceria a emergência e a discussão dos *saberes docentes* (TARDIF, 2014) que participam da constituição da prática profissional dos futuros professores. Principalmente, fazia-se a hipótese de que os comentários das formadoras e suas orientações e aconselhamentos se voltariam sobretudo para o que Savoyant (2008) qualifica como *saberes da atividade*, *saberes da experiência* ou, ainda, *saberes da ação*. Na seção de metodologia, apresentamos com mais detalhes os objetivos e os procedimentos metodológicos implementados na pesquisa-formação, visando a confirmar tais hipóteses.

O presente texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, retomamos duas propostas classificatórias sobre os saberes, a de Tardif (2014) sobre os saberes docentes e a de Savoyant (2008), que faz um contraponto entre os saberes da tarefa e os saberes da atividade / experiência / prática; em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa-formação concernente ao período dedicado ao estudo das orientações didático-pedagógicas via coanálise da atividade em diálogos de formação; finalmente, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa-formação no período em tela a partir da análise e interpretação dos diálogos que compuseram o *corpus* discursivo desse estudo.

### **Análise da atividade e saberes docentes**

O enfoque da linguagem nas práticas de formação visa criar contextos em que a atividade docente possa ser analisada em toda a sua complexidade e de modo que as experiências e as ações de ensino-aprendizagem possam ser mais profundamente compreendidas e ressignificadas. Nas práticas de formação até aqui desenvolvidas, pudemos confirmar como a metodologia da autoconfrontação e as práticas de coanálise da atividade permitem “ver além das evidências observáveis” (LIMA, 2012, p. 53) e acessar as dimensões implícitas constitutivas da atividade docente, como as intenções e as motivações que impulsionam as ações, as crenças e os saberes que alimentam e embasam as condutas docentes, os imprevistos e as dificuldades vivenciadas pelos professores, bem como os recursos elaborados para lidar com as situações inesperadas, problemáticas etc.

A participação dos estagiários na coanálise em torno do filme de situações concretas de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento da capacidade de descrição, análise e interpretação das situações (FARIAS, 2021), implicando em um enriquecimento coletivo da compreensão da atividade docente e na sua ressignificação (SILVA; FARIAS, 2019). Para isso, contribui não apenas o filme de situações reais de ensino-aprendizagem, mas também o diálogo com os pares, isto é, a troca de experiências e de pontos de vista com os colegas estagiários e com professores experientes, formadores e pesquisadores (DE OLIVEIRA, 2021). Cada um desses tem um papel imprescindível e único na criação do contexto propício para o desenvolvimento de práticas de linguagem potencialmente formativas (FARIAS; MORAES, 2020) e, com estas, o desenvolvimento da reflexão, da compreensão e do poder de agir (CLOT, 2010).

No período de 2020 a 2021, a pesquisa se concentrou sobre dois aspectos específicos e importantes que emergiram das intervenções até então realizadas: a forma como os diálogos de análise de situações concretas de atividade (ou diálogos de formação) favorecem 1) a compreensão e a discussão dos saberes que constituem a prática docente dos professores em formação, 2) a emergência de orientações didático-pedagógicas mais direcionadas para os saberes que se originam e se desenvolvem na própria experiência docente, isto é, mais na prática do que na teoria.

Temos observado que o apoio no registro fílmico da aula dos estagiários tem permitido uma orientação mais precisa e concreta, não se restringindo a abstrações teóricas sem muita relação com a experiência, mas analisando os elementos das situações vividas e apontando sugestões práticas que parecem constituir uma transmissão de gestos didáticos elaborados na própria experiência dos formadores enquanto docentes (em particular, como professores de língua francesa).

Para explorar os dois aspectos citados acima, a investigação se fundamentou e se inspirou livremente em duas propostas conceituais: a classificação dos *saberes docentes* (TARDIF, 2014) e a oposição entre *saberes da tarefa* e *saberes da experiência / ação / atividade* (SAVOYANT, 2008), as quais sintetizamos a seguir.

### **Saberes docentes**

A proposta classificatória de Tardif (2014) ajuda a compreender a complexidade dos saberes que compõem a expertise dos professores, bem como os espaços e tempos em que esses saberes são disponibilizados aos futuros professores e assimilados por eles na construção de suas práticas e perfis docentes. O autor faz a seguinte distinção dos saberes docentes (TARDIF, 2014, p. 63):

- *Saberes pessoais dos professores*: aqueles saberes disponibilizados no seio da família, no ambiente de vida e na educação em seu sentido lato, os quais são integrados no trabalho docente pela própria história de vida e de socialização primária dos professores.

- *Saberes provenientes da formação escolar anterior*: concernentes aos saberes em circulação na educação básica dos futuros professores, sendo assimilados no âmbito da formação pré-profissional.

- *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério*: trata-se aqui de saberes mais específicos e mesmo especializados, transmitidos nos estabelecimentos de formação profissional e acadêmica, nos estágios e em cursos de reciclagem, sendo, portanto, integrados a partir da vivência e da socialização em instituições de formação de professores.

- *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*: esses saberes dizem respeito à utilização dos artefatos próprios ao ofício docente, tais como as ferramentas, os programas, os livros, as fichas pedagógicas e materiais didáticos em geral. Sua integração se dá, portanto, na própria utilização dessas ferramentas e materiais e em sua adaptação para a realização das tarefas docentes.

- *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*: saberes constituídos na própria prática do ofício, nos ambientes que lhe são próprios, tais como a escola, a sala de aula, e, também, na troca de experiências com os pares etc.

### **Saberes da tarefa *versus* saberes da experiência**

Savoyant (2008), tratando dos saberes profissionais em sentido mais amplo, isto é, não restritos a um ou outro campo do trabalho, distingue dois tipos de saberes: os *saberes teóricos* e os *saberes da atividade*. Os primeiros são aqueles relacionados à tarefa e às prescrições, ou seja, às



determinações e obrigações explícitas e implícitas em termos do que deve ser feito pelo trabalhador, e que costumam ser constituídos em disciplinas acadêmicas. Já os saberes da atividade, chamados também saberes da ação e da experiência, são aqueles que se constituem na própria atividade e para a atividade. São estes últimos que buscamos privilegiar na pesquisa-formação e nas análises, pois em geral esses saberes ganham pouco espaço na formação docente, sobretudo na formação inicial.

Os saberes teóricos / saberes da tarefa / prescrições, que fundamentam as tarefas, são “constituídas em disciplinas acadêmicas e tecnológicas, utilizados na concepção dos sistemas e dos processos de produção” (SAVOYANT, 2008, p. 92). Já os saberes da atividade / ação / experiência orientam a realização efetiva das atividades de trabalho ao mesmo tempo em que são nelas constituídos. Por isso, eles estão mais diretamente ligados ao contexto e às condições específicas de realização da atividade.

Segundo Savoyant (2008), os saberes da atividade têm algumas características: eles se constroem e se desenvolvem na própria experiência da atividade mais do que na situação de formação; são esses saberes que distinguem os iniciantes dos experientes no ofício, contribuindo para fundar a competência e a expertise dos trabalhadores; são saberes difíceis ou mesmo impossíveis de serem explicitados, enunciados e ensinados.

No entanto, o que temos visto na nossa pesquisa-formação é que os vários espaços de diálogos que abrimos em torno de situações reais de ensino, sobretudo em torno da própria prática dos estagiários, têm fomentado a explicitação desses saberes, ou seja, sua elaboração e formulação linguageira (tanto verbal como gestual) principalmente nos comentários das formadoras e professoras mais experientes. Assim, a pesquisa-formação tem apostado que os diálogos de coanálise da atividade possam favorecer a enunciação dos saberes da experiência e, por meio

dessa enunciação, a transmissão e a apropriação de ações e gestos didáticos.

### **Procedimentos metodológicos para o debate e estudo dos saberes docentes**

Os resultados e discussões apresentados nesse texto concernem às fases do projeto realizadas no ano de 2020, mais especificamente no período letivo denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Portanto, o *corpus* discursivo desse estudo consiste em diálogos realizados *on line*, através da plataforma de videoconferência *Meet*. Vale ressaltar que as regências dos estagiários também foram realizadas na modalidade *on line* pela mesma plataforma, em uma turma de francês de nível iniciante, cujos alunos eram os calouros da própria licenciatura em Letras-Francês.

Os estagiários participantes dessa fase da pesquisa eram três estudantes da licenciatura em Letras-Francês matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I, cujo programa previa as seguintes atividades: a) observação de aulas em uma turma de língua francesa de nível iniciante (LF1), ofertada a estudantes calouros da mesma licenciatura e realizada na modalidade *on line* via plataforma *Meet*, devido à situação de pandemia; b) preparação de duas “regências” a serem realizadas na mesma turma das observações, sob orientação de duas formadoras; c) simulação das regências para ajustes no plano da aula – vale ressaltar que as simulações eram feitas em grupo com a orientação das formadoras e eram abertas aos comentários e sugestões dos colegas estagiários; regências na turma de LF1; d) análise da atividade docente (regências) dos estagiários. Essas análises das situações concretas de ensino-aprendizagem do francês eram realizadas em dois diferentes momentos e formatos: primeiramente, como *diálogos pós-regência*, em que os estagiários protagonistas das aulas comentavam suas impressões da experiência docente recém-vivida e compartilhavam suas reflexões incentivados pelos comentários e

indagações das formadoras e, eventualmente, por comentários dos colegas; e, em um segundo momento, com base na autoconfrontação, isto é, análise das aulas ministradas pelos estagiários a partir da visualização de sequências das aulas gravadas em vídeo. Convém mencionar que as sequências de aula levadas para a discussão coletiva eram previamente escolhidas pelos estagiários protagonistas e pelas professoras formadoras. Cada um desses participantes escolhia cerca de três sequências diferentes da aula de cada estagiário, o que pressupunha ter que assistir previamente às aulas gravadas. Acreditamos que essa visualização prévia proporcione já um primeiro momento de análise e reflexão individual sobre as situações a serem discutidas coletivamente.

Constituíram o *corpus* desse estudo, precisamente, as fases de diálogo de coanálise das regências dos estagiários, as quais sintetizamos abaixo:

- *Diálogos pós-regência* □ comentários baseados em suas memórias recentes da prática realizada e fortemente influenciados pelas impressões da experiência recém-vivida, em diálogo com as formadoras e os colegas do estágio, os quais podiam comentar, questionar e emitir opiniões, sugestões etc.

- *Diálogos de autoconfrontação* □ comentários sobre sequências das regências realizadas a partir da visualização das aulas gravadas e da escolha prévia das sequências a comentar; os estagiários protagonistas e as formadoras escolhiam algumas sequências, e, durante a autoconfrontação, todos podiam comentar, questionar, emitir opiniões, sugestões etc., inclusive os colegas estagiários.

O conjunto das sessões de diálogos pós-regência e diálogos de autoconfrontação constituem o que chamamos de *diálogos de formação*.

Todos eles foram também gravados e analisados<sup>3</sup> com os seguintes objetivos:

- Identificar, nos diálogos de formação entre estagiários e formadoras, os comentários relacionados aos diferentes saberes docentes (TARDIF, 2014).

- Verificar, especificamente nos comentários das formadoras, as orientações didático-pedagógicas que se voltam para os saberes da atividade, saberes da experiência, saberes da ação (SAVOYANT, 2008).

### **Orientação didático-pedagógica e transmissão dos saberes da experiência e de gestos didáticos**

Apresentamos, nesta seção, uma síntese dos resultados e a discussão sobre os diferentes saberes que pudemos identificar nos diálogos de formação bem como a discussão sobre os saberes da experiência que emergiram nas orientações didático-pedagógicas fornecidas pelas formadoras participantes da pesquisa-formação no período letivo 2020-ERE.

A análise dos diálogos de formação do período 2020-ERE permitiram confirmar que os diálogos em torno da prática de ensino dos próprios estagiários: 1) favoreceram o comentário sobre diferentes saberes, revelando a quais deles os estagiários recorrem em cada momento para ensinar, ou seja, para construir o seu agir docente e para lidar com as situações de ensino-aprendizagem, por exemplo, com situações de dificuldade; 2) favorecem também o direcionamento da orientação das formadoras para aconselhamentos e exemplos específicos aos tipos de situações analisadas, os quais parecem nitidamente estarem baseados em

---

<sup>3</sup> Analisamos os vídeos dos diálogos e, eventualmente, os transcrevemos parcialmente ou integralmente sobretudo as passagens ilustrativas dos resultados encontrados.

saberes da experiência, isto é, em conhecimentos, gestos e ações desenvolvidos na própria prática, na experiência do ofício.

Para ilustrar os resultados, trouxemos alguns comentários extraídos de um dos diálogos pós-regência que constituíram o *corpus* desse estudo. Trata-se de comentários de dois dos estagiários participantes (aos quais nos referimos aqui como E1 e E2) e das duas formadoras (referidas aqui como F1 e F2) que colaboraram no Estágio Supervisionado I do Francês no citado período letivo.

No seguinte recorte do comentário do estagiário E1, ele reflete e tenta explicar o saber que se desenvolve na própria experiência da aula, na interação com os alunos.

**Exemplo 1:** Saber proveniente da própria experiência de sala de aula, na interação com os alunos:

[...] como as perguntas dos alunos são reações, são respostas ao que a gente está dizendo, de certa forma elas mostram o que está precisando, o que precisa ser colocado ali, o que pode ser modificado, e a gente sempre lida com essa coisa do diálogo, é um diálogo da gente com eles, então o que eles falam e o modo de perguntar, eles já mostram pra onde a gente precisa ir, já dá um caminho assim. (Comentário de E1)

O relato de E1 sobre sua prática recém-vivida ratifica a importância de que os estagiários tenham mais oportunidades de vivenciar as situações de ensino-aprendizagem do lugar do professor, pois eles aprendem muito sobre o ofício e desenvolvem suas formas de agir na própria interação com os alunos.

No próximo comentário de E1, respondendo ao questionamento de F1 sobre o que ele faz diante de situações inesperadas, como aconteceu na sua regência, por exemplo, quando ele se depara com perguntas e dificuldades dos alunos, as quais não haviam sido antecipadas em sua

preparação, o estagiário confirma a ideia de Tardif (2014), qual seja, a de que diferentes tipos de saberes estão disponíveis e podem ser mobilizados pelos professores iniciantes para lidar com situações e dificuldades imprevistas.

**Exemplo 2:** Mobilização de diferentes tipos de saberes na constituição da prática docente:

Aí, no caso, **se a gente tiver lembrado das outras aulas**, a gente pode usar ou, se não, a gente pode ir testando **com base nas teorias que a gente viu**, por exemplo, nos livros lá, no da Courtillon<sup>4</sup> e tudo mais, a gente pode usar essas coisas que a gente imagina ou, então, **até mesmo o nosso processo como aprendente**, quando a gente começou [...] é a questão de se colocar mesmo no lugar, quando a gente vê uma situação diferente, aí **a gente pode se colocar naquele lugar**: *o que que eu gostaria de ouvir... como é que eu gostaria de ver esse assunto? Como eu entenderia aquele assunto?* (Comentário de E1 – grifos da autora)

Observamos, nesse comentário, a enumeração de diferentes saberes advindos de diferentes dimensões da vivência do estagiário. Primeiramente, a própria memória prática de aulas anteriores, provavelmente de gestos e ações que E1 observou em outros professores diante de situações similares, pode vir a servir de recurso para sua própria ação docente. Além disso, as teorias vistas na própria formação acadêmica, na licenciatura, podem ser mobilizadas na e para a ação do estagiário. E, ainda, sua própria experiência como aprendente, a lembrança de gestos, ações e atividades que lhe agradavam enquanto aluno e que facilitavam sua compreensão e sua aprendizagem.

A seguir, trazemos um comentário de F1 sobre o que os comentários anteriores do estagiário E1 permitem compreender acerca da construção

---

<sup>4</sup> COURTILLON (2003) – vide referências.

de seu agir docente na prática, isto é, o agir professoral é diversamente constituído por diferentes conhecimentos e saberes que já estão disponíveis e que podem ser finalmente e concretamente mobilizados, assimilados e relacionados pelos estagiários quando eles estão inseridos em situações reais de ensino-aprendizagem.

**Exemplo 3:** Mobilização e emprego efetivos de diferentes saberes docentes em situações reais de ensino-aprendizagem:

[...] ele mostrou, no comentário dele sobre essa experiência, que a situação real ela demanda essa mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos que já foram vistos, acumulados ao longo da formação deles... e mostra também [...] a importância da prática para mobilizar agora esses conhecimentos e esses saberes enquanto ferramentas para a prática, enquanto instrumentos da prática de ensino, instrumentos para facilitar a aprendizagem... (Comentário de F1)

Apresentamos, logo abaixo, um comentário do estagiário E2. Nele, percebemos como os diálogos pós-regência favoreceram a explicitação das dúvidas que os estagiários encontram no momento mesmo da aula (na regência), na interação com os alunos. Na sequência, veremos, no comentário da formadora F2, a importância dessa explicitação de uma dúvida prática concreta para a formulação de uma orientação didático-pedagógica mais pontual, direcionada precisamente ao tipo de situação de ensino-aprendizagem vivenciada pela estagiária e levada para a análise coletiva.

Para contextualizar um pouco, é importante dizer que a dúvida da estagiária se referia a uma atividade de compreensão oral. Os alunos tinham ouvido o áudio de um diálogo em francês algumas vezes e à medida que eles faziam cada escuta, a professora solicitava voluntários para responder às perguntas de compreensão propostas pelo livro.

**Exemplo 4:** Explicitação de dúvidas práticas e reais sobre como agir em dada situação de ensino-aprendizagem:

[...] um ponto a melhorar: eu não sabia tipo quando alguém responde certo, aí eu ficava em dúvida: *será que eu tenho que fazer explicar para todo mundo? Será que todo mundo compreendeu? Quanto tempo eu demoro aqui é... perguntando se todo mundo entendeu?* Eu fiquei muito desconfortável, sem saber se eu pulava para a outra questão ou se eu ficava: *será que...?*”

(Comentário de E2)

Na continuação do diálogo, o comentário de F2 evidencia a importância dessa explicitação da dúvida por parte da estagiária, pois foi a partir dela que a formadora pôde fornecer orientações mais práticas e situadas, voltadas para as maneiras de agir, para o *como fazer* diante de situação evocada.

**Exemplo 5:** Orientações didático-pedagógicas fundadas em saberes da experiência:

[...] há aquelas respostas que E2 recebeu, que não necessariamente necessitam uma explicação. Por exemplo: - *Quelle est la ville? - Limoges*. Aí não tem muito o que eu explicar para o outro. Então aí, é o caso de *très bien, Limoges, ok! lettre b* [levantando o polegar em sinal de OK] Ou então no caso [...] *vous êtes d'accord, c'est la ville de Limoges?* Pode chamar uma segunda pessoa para que essa pessoa confirme a resposta né, valide a resposta do colega. Sempre com uma entonação positiva, porque quando a gente dá uma entonação negativa, não bem negativa, mas no momento em que você disse *Limoges?* [entonação de dúvida] às vezes a nossa entonação pode sinalizar que está errado, quando na verdade está certo. (Comentário de F2 – grifos da autora)

Com efeito, podemos observar que o comentário de F2 constitui uma enumeração de possibilidades de agir naquele específico tipo de situação. A formadora retoma precisamente a situação vivida pela estagiária,



inclusive repetindo a pergunta de compreensão que causara dúvida na estagiária. E, ela passa, então, a analisá-la em termos de diferentes possibilidades de reagir em função das respostas dadas pelos alunos e em função dos objetivos pedagógicos visados, por exemplo, confirmar logo que a resposta está correta ou pedir que um outro aluno valide a resposta do colega. Para cada gesto, F2 verbaliza os enunciados possíveis, os quais constituem verdadeiras ações didáticas languageiras, tanto verbais como gestuais. Ela chama, ainda, a atenção da estagiária para o cuidado com a entonação, pois esta pode gerar diferentes significações para o aluno. Por exemplo, uma mesma frase, a depender da entonação, pode soar como uma validação da resposta do aluno ou pode, pelo contrário, configurar um sinal de que sua resposta está errada. Compreendemos, assim, que essa enumeração de diferentes possibilidades acionais contextualizadas e o detalhamento das formas de agir em função dos sentidos e objetivos pedagógicos situados estão estreitamente relacionados aos saberes da experiência, isto é, saberes construídos na e para a prática. Por isso, consideramos que o comentário, constituído de orientações didático-pedagógicas situadas, evidencia a ocorrência de uma transmissão não de teoria, mas da transmissão de *savoir-faire*, de gestos didáticos construídos na experiência e prontos para serem investidos na ação docente dos estagiários. Nesse sentido, queríamos destacar nossa aposta de que as orientações didático-pedagógicas e os gestos docentes que emergem nos diálogos de formação, isto é, na análise de situações concretas de ensino-aprendizagem, possam constituir uma fonte de saberes da experiência colocada à disposição dos estagiários.

### **Considerações Finais**

O presente estudo buscou investigar o modo como os diálogos de formação, embasados na metodologia de autoconfrontação, permitem

compreender os saberes docentes (TARDIF, 2014) constitutivos do agir professoral de estagiários de francês, enfatizando a emergência, na análise de situações concretas de ensino-aprendizagem, de orientações didático-pedagógicas fundadas principalmente em saberes da experiência/atividade / ação (SAVOYANT, 2008).

Com esse estudo, confirmamos que os diálogos de formação criam um contexto favorável para a explicitação, a discussão e a transmissão dos saberes da experiência, isto é, saberes que se elaboram e se desenvolvem na e para a própria atividade, que orientam a realização efetiva da atividade de trabalho e que estão mais diretamente ligados ao contexto e às condições específicas de realização da atividade.

Compreendemos que a explicitação dos saberes (tanto teóricos como práticos) que servem de recurso para a construção da prática docente dos estagiários estimula a conscientização sobre os mesmos e sobre a complexidade da atividade de ensino. Essa explicitação permite, ainda, que as formadoras conheçam as dúvidas práticas dos estagiários, bem como as estratégias utilizadas por eles para constituir suas atividades, e, desse modo, possam melhor orientá-los. Nesse sentido, vimos que as orientações voltadas para os saberes da atividade / experiência têm um papel fundamental na preparação dos estagiários para lidar com as situações reais de ensino-aprendizagem e, portanto, no desenvolvimento do *savoir-faire* (saber fazer) desses futuros professores.

Finalmente, podemos afirmar que as práticas de coanálise da atividade têm favorecido a introdução dos saberes da experiência no programa da formação, permitindo que as orientações fornecidas pelos formadores se fundamentem também nesses saberes elaborados na própria experiência do ofício docente, contribuindo, por sua vez, para uma melhor preparação dos futuros professores e para uma articulação mais efetiva entre teoria e prática no contexto da formação inicial.

## Referências

- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: v. 25 n°2, p. 33-60, 2016.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Hachette, Paris, 2003.
- DE OLIVEIRA, T. M. **L'interaction collaborative entre chercheur-formateur et stagiaires de français dans le développement de la criticité sur l'activité enseignante**. (2021) Trabalho de conclusão de curso. 24 f. Licenciatura em Letras Francês. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2021.
- FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, 2007, vol. 4, n. 2, p.3-15.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholé**, hors-série 1, 2003, p. 57-68.
- FARIAS, A. L. F. Pesquisa-formação no estágio supervisionado de língua francesa com base em diálogos de autoconfrontação. **Linguagem em Foco**, vol. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5471>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- FARIAS, A. L. G.; MORAES, R. M. A. de. Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas linguageiras formativas. In: FRANÇA, M. de; SOUZA, A. J. de; GRANGEIRO, C. R. P.; PEREIRA, M. L. de S. (org.). **Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 160-192.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

SAVOYANT, Alain. Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissage*. n° 1, 2008, p. 92-100.

SILVA, A. A. F.; FARIAS, A. L. G. Aloconfrontação: um instrumento metodológico para a formação reflexiva de professores. **Nonada**, Porto Alegre, v. 1, n. 31, p. 25-49, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## Capítulo 07

### **“Sinais, fortes sinais”? Indiciarismo e fontes históricas em busca dos rastros da língua francesa em Belém**

*Thiago Ribeiro Rocha*<sup>1</sup>

*Nilda Eunice Castro Pereira Costa*<sup>2</sup>

*Najhua de Sales Saab*<sup>3</sup>

Dois momentos históricos marcam a forte relação que a região amazônica e, mais especificamente, o estado do Pará e sua capital, Belém, tiveram com os franceses e a sua cultura ao longo dos últimos séculos: a investida no projeto da França Equinocial, no início do século XVII – aliás, a própria cidade de Belém foi fundada para conter a expansão dos franceses e outros estrangeiros na região –, e o que se convencionou chamar de “*Belle Époque* Paraense”, que vai mais ou menos do terceiro quartel do século XIX até a segunda década do século XX.

Muitos estudos, dos mais “clássicos” aos mais atuais, dão conta desses dois momentos em seus variados aspectos (MOREIRA, 1966; CRUZ, 1973; COELHO, 2011; BASSALO, 2008), mas normalmente algo – que nos interessa diretamente aqui, mas que não era o foco desses trabalhos – sempre parece escapar nessas análises: a real presença da língua francesa na cidade de Belém, especialmente no auge da *Belle Époque* e nas décadas seguintes, século XX adentro.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rocha. Professor do curso de licenciatura em Letras-Francês da UFPA. Coordenador do projeto de pesquisa “Políticas linguísticas em prol da língua francesa e da divulgação das culturas francófonas: o potencial de Belém”. E-mail: thiagorocha@ufpa.br.

<sup>2</sup> Nilda Eunice Castro Pereira Costa. Discente do curso de licenciatura em Letras-Francês da UFPA. Integrante do projeto de pesquisa “Políticas linguísticas em prol da língua francesa e da divulgação das culturas francófonas: o potencial de Belém”. E-mail: nilda.costa@ilc.ufpa.br.

<sup>3</sup> Najhua de Sales Saab. Discente do curso de licenciatura em Letras-Francês da UFPA. Integrante do projeto de pesquisa “Políticas linguísticas em prol da língua francesa e da divulgação das culturas francófonas: o potencial de Belém”. E-mail: najhua.saab@ig.ufpa.br.

Diante desse certo “vácuo” percebido, algumas questões surgem automaticamente: a inexistência aparente de estudos que foquem mais especificamente na circulação da língua francesa na “Paris brasileira” se daria por uma ausência de interesse no problema até então, ou seria fruto das dificuldades metodológicas de se tocar um tal projeto?

Na verdade, pode-se mesmo lançar um questionamento anterior a esse: a influência cultural mais direta exercida pela França na Belém oitocentista seria mesmo condição para um florescimento maior da língua? Quanto a este aspecto, é preciso lembrar que essa influência se espalhava por todo o mundo, o resto do Brasil incluído (SANTIAGO, 2009; PERRONE-MOISÉS, 2013); não por acaso, até meados do século passado, o francês era o próprio “idioma universal” e, conseqüentemente, a língua estrangeira mais importante no nosso país, alvo das principais políticas linguísticas até o início dos anos 1960. (OLIVEIRA, s/d; ARRUDA, 2020).

Quanto à segunda pergunta, a resposta só pode ser dada pela própria pesquisa – que, de antemão, parte da hipótese de que essa presença direta acabou tendo, sim, um impacto maior –, o que nos leva de volta à primeira questão: essa pesquisa é mesmo possível de ser realizada? Se sim, como? Qual seria a abordagem metodológica ideal, neste caso?

Após alguns meses de reflexão conjunta entre os participantes do projeto, apresentamos aqui as nossas escolhas metodológicas que buscam responder a essas questões de forma objetiva e sucinta: na primeira seção, discutindo o problema numa perspectiva mais geral, numa abordagem mais epistemológica, e na segunda e na terceira, apresentando as soluções concretas encontradas em termos de operacionalização efetiva da pesquisa.

## Sinais: do caos da realidade à interpretação segura

O título do trabalho, complementado por este primeiro subtítulo, já deixa *pistas* muito claras, para quem conhece a discussão, de quais princípios epistemológicos e metodológicos estão sendo utilizados como base nesta pesquisa. Sim, é exatamente disso que se trata: captar os sinais, que vão além dos dados duros de uma suposta realidade “ultra-objetiva”, e interpretá-los de modo adequado a fim de chegar a uma camada talvez mais profunda dessa realidade, dificilmente acessível a partir unicamente de métodos mais tradicionais.

Porém, ao mesmo tempo que, neste tipo de pesquisa, não podemos prescindir destes últimos, é preciso também ter muito cuidado para que o método escolhido não confunda *pistas isoladas* com *fenômeno coletivo*, “sinais” com “desejos”, como anda muito em voga em setores radicalizados da sociedade atual que busca ver o mundo pelas janelas do *WhatsApp*. E como fizeram, aliás – para apresentar o problema com exemplos práticos e atuais –, dois candidatos à presidência de 2018.

O *primeiro*, utilizando-se do bordão adotado no título deste trabalho – “sinais, fortes sinais” –, assegurava que a sua eleição era inevitável, pois haveria um movimento orgânico e muito profundo que o retrato da realidade objetiva buscado pelas pesquisas de intenção de voto seria incapaz de captar. Seu “corpus” de análise? Seu “método” de acesso à realidade? Os indivíduos isolados que o cumprimentavam nas ruas e nas redes sociais em apoio à sua candidatura<sup>4</sup>. Já o *segundo* candidato dizia a mesma coisa, mas com a diferença de estar de fato construindo um movimento orgânico, de massa – que, aliás, já era muito bem captado pelas

---

<sup>4</sup> Trata-se de José Maria Eymael (ver vídeo: <https://www.facebook.com/watch/?v=895725847293130>), que concorria pela quarta vez e que terminou a corrida na penúltima colocação, com 0,04% dos votos (<https://politica.estadao.com.br/eleicoes/2018/cobertura-votacao-apuracao/primeiro-turno/presidente>).

pesquisas de opinião –, e de deixar muito claro, de antemão, que não aceitaria outro resultado que não a sua eleição.

Não que não seja possível um fenômeno profundo escapar das análises “objetivas” do mundo – afinal, são exatamente essas possibilidades que nos propomos a explorar aqui –, e o próprio contexto das eleições de 2018 é um terreno fértil para comprová-lo, com inúmeros casos de candidatos que começaram a campanha de forma insignificante, mas que acabaram se elegendo governadores, por exemplo, de estados muito importantes, como Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Mas qual é a diferença neste caso? O atual presidente da República – ele mesmo, tendo superado a insignificância eleitoral entre 2017 e 2018 – foi, como já mencionado, capaz de criar esse movimento profundo necessário, que cresceu progressivamente ao longo da campanha ao ponto de “arrastar” para vários cargos no país inteiro pessoas que jamais seriam levadas a sério num contexto tradicional de campanha. O que não poderia acontecer, porém, voltando ao caso do candidato dos “fortes sinais”, era o fenômeno criado pelo atual presidente boicotar a si próprio em prol do seu concorrente direto – cujo programa era muito semelhante –, como este dizia acreditar<sup>5</sup>.

É aqui que nos damos conta de que a realidade pode esconder muita coisa nas suas entranhas, mas ela nunca poderá se submeter aos nossos desejos, já que mesmo o que parece escapar de certos retratos objetivos o faz dentro das condições da realidade e vai deixando sempre marcas que podem ser coletadas e interpretadas depois. É por isso que, como propõe

---

<sup>5</sup> O mais inacreditável nessa história é que o próprio candidato que saiu vencedor vem levantando suspeitas sobre o contexto de sua própria vitória, afirmando cotidianamente ter havido fraude, já que, segundo os supostos “sinais” das ruas, ele deveria ter vencido no primeiro turno. Aqui, iguala-se “indício” a “prova” depois de, na verdade, já ter subvertido, na base, o próprio conceito de indício, que, nesse mundo paralelo, perde toda a materialidade possível e se reduz ao puro desejo tirano de controlar a realidade a qualquer custo. Diante de um contexto tão desafiador como esse, torna-se indispensável retomar o sentido adequado de “indícios” e de “evidências”, com suas devidas limitações, a fim de jamais perder de vista, em uma pesquisa de qualquer tipo, a relação indiscutível do que estamos nos propondo a fazer com o real, embora isso jamais implique que seus resultados sejam definitivos.



Ginzburg em algumas obras bastante conhecidas, precisamos estar sempre bem preparados e equipados para interpretar corretamente esses “sinais” difusos que certos fenômenos vão deixando no mundo.

No clássico “O queijo e os vermes” (GINZBURG, 2008), que conta a história aparentemente insignificante de um moleiro do século XVI, o importante não são as ideias em si do personagem histórico Menocchio, mas o que ele revela sobre a cultura popular daquele período a partir da sua condição contraditória insuperável: um indivíduo dotado de uma *singularidade* inegável (porque não se tratava de um camponês “típico”), mas que não pode senão ser limitada (pois essa singularidade não pode existir fora da sua própria cultura e da sua própria classe).

É nesse tipo de encontro um tanto paradoxal, mas bastante profícuo, que podemos ter a chance de desvendar ideias “emergentes”, como caracterizaria Williams (1979), que aparentemente já circulavam na sociedade e que antecipam, de alguma forma, movimentos e ideias que se tornarão “dominantes” lá na frente, quando, finalmente, eles estarão prontos para serem captados pelas lentes da Grande História<sup>6</sup>.

Em outro texto, partindo de um personagem histórico distinto – o crítico de arte Giovanni Morelli, especialista em distinguir quadros originais das cópias pelos idos do século XIX –, Ginzburg (1999) apresenta as bases do que ele chamou de “paradigma indiciário”, cujo grande propósito, mais uma vez, é: tentar reconstituir o macro a partir do micro, através dos “sinais”, dos “pormenores mais negligenciáveis”, dos resíduos,

---

<sup>6</sup> “Eu disse que segundo meu pensamento e crença tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos” (GINZBURG, 2008, pp. 36-37), entre os quais, segundo ele, estavam o próprio Deus, que, em seguida, daria origem ao mundo, segundo consta na própria Bíblia. Embora não possa confrontar totalmente o pensamento religioso, aqui Menocchio – ao buscar explicar através de uma analogia mundana “o que originou a origem”, o que coloca o próprio Deus na situação de “produto” de algo anterior, antes de “produtor” absoluto de tudo – já antecipa questões importantes que mais à frente embasarão o método científico.

dos dados marginais, dos rastros fornecidos pelo real, para além das suas características “mais vistosas”.

Neste contexto, a coincidência histórica com a psicanálise de Freud (os “sintomas”) e o método investigativo de Sherlock Holmes (os “indícios”) é mais do que mera “coincidência”: trata-se de uma postura metodológica que remonta ao nosso passado mais longínquo de caçadores e que, embora muitas vezes seja relegada a uma categoria científica de menor valor, recupera as bases de uma ciência que dificilmente será considerada como menos rigorosa: a própria medicina e a tradição hipocrática da anamnese.

Para aqueles que defendem que a “verdadeira” ciência lida apenas com dados objetivos e diretos, talvez o contexto da pandemia nos ajude a recuperar a natureza indiciária de uma área tão insuspeita como a biomedicina para mostrar o quanto o conhecimento produzido ali é mais indireto, indiciário e conjectural do que aparentemente gostaríamos – do que inegavelmente “concreto”.

Além de ter a chance de descobrir que por trás dos consultórios existem cientistas que produzem o conhecimento que os médicos aplicam, boa parte da população tem percebido, neste contexto de pandemia, o quanto a construção desse conhecimento é um processo complexo e muitas vezes precário, com muitas das descobertas sendo indiretas e, portanto, não definitivas e nem 100% seguras. Por exemplo, quando fazemos um exame de Covid não é o vírus que estamos buscando, mas seus “rastros” – sejam os anticorpos produzidos pelo corpo, no caso do teste rápido, sejam os restos do material genético do vírus, no caso do PCR. O vírus talvez ainda esteja lá, mas ele não pode ser verificado, o que, embora do ponto de vista diagnóstico possa levar a resultados imprecisos, não invalida de modo algum a cientificidade dessa busca e desse encontro indireto.

Sendo assim, voltando à seara das ciências humanas, o que justifica cobrar um conhecimento absolutamente seguro das “humanidades”, com seu caráter evidentemente mais subjetivo, se as próprias ciências naturais não podem funcionar dessa forma? Por que, neste caso, recuperando um questionamento colocado por Ginzburg (1999), um historiador que segue os rastros do passado não consegue ter o mesmo “prestígio” de um médico que segue os rastros de uma doença? Aqui as tentativas de justificação podem ser de qualquer ordem – i.e., a hierarquização das profissões na nossa sociedade, fundada em valores capitalistas –, menos epistemológica.

Mas, da mesma forma que a medicina trabalha também com exames capazes de revelar diretamente a própria coisa que se busca – por mais que cada corpo seja distinto e reaja de maneira distinta a certas situações objetivas –, a História também pode trabalhar com documentos mais diretos, mais supostamente objetivos – embora eles nunca sejam capazes de revelar de forma segura as condições efetivas de sua produção dentro da complexidade da situação em que ela se deu.

É aqui que surgem algumas divisões internas que buscam hierarquizar, de modo semelhante, os tipos de fontes possíveis de serem utilizadas em uma pesquisa histórica, com os documentos oficiais supostamente no topo, os jornais logo abaixo e a voz dos participantes ou testemunhas de determinado evento – resgatadas através da história oral – na base da pirâmide.

A hierarquização aqui opera a partir de três premissas: 1) a palavra escrita vale mais do que a falada; 2) a análise diacrônica é mais segura do que a sincrônica; 3) os indivíduos, como testemunhas, não são tão confiáveis quanto os documentos, em sua dimensão pretensamente coletiva. O problema é que: 1) os documentos são invariavelmente escritos por indivíduos (em situações de poder); 2) o que se ganha na dimensão macro com a análise diacrônica (o distanciamento temporal que tende a

levar a uma maior objetividade) se perde na micro (o distanciamento proporcional da realidade das pessoas, o que pode ironicamente levar a uma abordagem mais abstrata, menos concreta); 3) não existe nada de imanente na linguagem escrita que a torne essencialmente mais confiável do que a falada (o poder da escrita está, como já dito, nas mãos das classes dominantes, interessada necessariamente em deturpar a realidade ao seu favor e em registrar uma determinada versão dos fatos).

O que uma pesquisa que busque decifrar certos fenômenos do passado precisa fazer, portanto, para tentar “cercar” a realidade por todos os lados possíveis, nas suas mais variadas dimensões, é munir-se das diferentes ferramentas disponíveis para buscar ter uma visão o mais completa possível: a materialidade dos documentos oficiais que normalmente proporcionam uma visão geral sobre o todo, a partir do olhar das instituições (a pesquisa documental); os meandros das ideias e das tendências principais em circulação nos canais institucionalizados de discussão pública (os jornais); e a diversidade e a profundidade das abordagens singulares que podem revelar fenômenos coletivos que talvez não tenham sido registrados oficialmente (a história oral)<sup>7</sup>.

No caso da história cultural, que é a área de onde esta pesquisa deriva, esse “ecletismo” se faz ainda mais necessário, desde que se tenha clareza do que se busca com cada uma dessas abordagens e como elas podem se complementar. O mais importante nesse ponto é ter sempre em mente que esse tipo de conhecimento, que remonta a uma realidade opaca, cujas causas são irreprodutíveis, só pode ser construído – desde a coleta dos dados caóticos do mundo até a sua organização – de modo indireto, ou seja, a partir dos seus efeitos, através dos sinais, indícios e rastros que permitem decifrar minimamente essa realidade. (GINZBURG, 1999).

---

<sup>7</sup> Esse esboço geral não impede, claro, que cada fonte possa cumprir um papel diferente, como o próprio documento oficial que – é o caso de Menocchio – destrincha em detalhes o pensamento de um único indivíduo.

No que diz respeito mais diretamente à pergunta geral desta pesquisa – que marcas a cultura e, principalmente, a língua francesa deixou na cidade de Belém ao longo de sua história? –, é preciso ter ainda mais um cuidado, especificamente no que diz respeito à utilização da história oral. Devido à distância temporal que nos separa dos eventos originais, não se pode ter acesso às testemunhas oculares dos fenômenos que se quer compreender, o que exige uma dupla adaptação: 1) buscar testemunhas *indiretas* que possam resgatar memórias de seus antepassados, e, a partir dos seus relatos, tentar reconstituir mais ou menos a presença cotidiana do francês na cidade durante a *Belle Époque* – o que tornaria o conhecimento, a princípio, duplamente indireto; 2) ir atrás dos *efeitos* dessa possível presença, que, se foi efetiva o suficiente, seguramente estendeu a sua influência século XX adentro – quando essas testemunhas se tornam diretas.

Como cada tipo de fonte nos ajuda nesta pesquisa e como essas fontes se conectam? No caso dos documentos oficiais, eles podem, por exemplo, relatar a presença de franceses na região desde o século XVII, demonstrar a situação do idioma no ensino formal e em tudo o mais que tenha gerado registro escrito – como os livros em francês adquiridos pelas bibliotecas ou mesmo o número de colonos franceses que desembarcaram aqui no século XIX; já os jornais tendem a entrar um pouco mais no mundo real e dar indícios mais concretos em relação à possível penetração do idioma na sociedade – termos usados em francês, menção a franceses que morassem na cidade, com pistas do que eles faziam aqui etc.; e a história oral, por fim, nos permite entrar um pouco mais no cotidiano da cidade a fim de dar uma dimensão mais precisa da sua verdadeira presença para além dos espaços – mais facilmente verificáveis nas outras duas fontes – dominados pela elite.

Quanto a este último aspecto, o mais importante, retomando o conceito de “circularidade” em Bakhtin evocado por Ginzburg (2008), é compreender o nível de reciprocidade entre a cultura da elite – inegavelmente obcecada pela cultura e o idioma franceses durante a *Belle Époque* – e a cultura popular – muito distante dessa realidade, mas possivelmente também impactada por ela: seja a partir do consumo indireto dessa cultura, seja no campo das trocas comerciais embasadas na necessidade de comunicação imediata, seja na presença aleatória de francófonos – muitas vezes trazidos pela elite – que iam espalhando o idioma pela cidade.

Confrontando todos esses dados proporcionados pela variedade de fontes, poderemos eventualmente ter uma fotografia mais aproximada da história dessa presença e, se formos capazes de coletar os dados necessários e “ligar os pontos” adequadamente, trazer revelações talvez desconhecidas até aqui. Os sinais são fortes, as dificuldades de reconstrução dessa realidade são grandes, mas é para isso que serve a metodologia: preparar-nos para lidar com essas dificuldades da melhor forma possível a fim de nos guiar no mar de dados que serão coletados e nos levar a conclusões responsáveis a respeito do problema. Vejamos agora em mais detalhes como essas escolhas estão sendo operacionalizadas e como essas fontes básicas podem se desdobrar em ainda outros tipos de fontes.

### **As fontes dos sinais**

A história é normalmente requisitada para se explicar algum fato que ocorre no presente, como justificativa para a ocorrência de outros ou como base para as políticas de afirmação social, entre outros casos. Mas é possível perceber que, dentro da nossa realidade atual, muitos dos que se utilizam da história para tais fins o fazem sem nenhum rigor

metodológico. Obviamente, não se espera esse compromisso de quem escreve apenas nas redes sociais, porém o problema que tal atitude deixa evidente é o fato de que convencionou-se acreditar que a história é uma questão de “opinião”. Logo, cada um pode ter a sua sobre determinado fato histórico. Justamente por isso, podemos ter hoje acesso a diversas informações históricas manipuladas e direcionadas a dar uma resposta determinada previamente.

A história não é uma questão de opinião, mas, sim, uma interpretação do passado. É uma interpretação, porque responde a problemas propostos pelo investigador, aos quais ele tenta responder com base em fontes históricas escolhidas por ele mesmo. A um mesmo tema ou período histórico podem ser lançadas diferentes perguntas que precisam de fontes específicas para que sejam respondidas, ou não. A base da pesquisa histórica e o que lhe garante autenticidade são as fontes diversas que podem ser analisadas, discutidas e interpretadas durante uma pesquisa.

Como visto anteriormente, este projeto visa a encontrar rastros da língua francesa no cotidiano do passado da cidade de Belém, principalmente no meio popular. As fontes históricas disponíveis deixam bem clara a influência da cultura francesa, principalmente dos costumes parisienses, na sociedade paraense, sobretudo no período da *Belle Époque*. No tocante ao nosso problema de pesquisa, como as fontes não são tão claras e diretas assim, é preciso pesquisar e analisar uma variedade maior dessas fontes, que, obviamente, podem ser de diversos tipos, pois não há limites para os documentos produzidos pelos indivíduos que possam ser utilizados como base para se encontrar as respostas aos problemas propostos.

As fontes históricas, ou documentos históricos, são objetos materiais e imateriais que foram produzidos no passado, e em alguns casos temos acesso apenas a vestígios de alguns desses objetos. Como explica Marc

Bloch (1976, p. 61), “Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito”. Cabe esclarecer que as fontes materiais são os vestígios concretos deixados pelas sociedades, enquanto as fontes imateriais são geralmente as fontes orais, como as lendas e as histórias passadas de geração para geração.

É interessante notar que, durante anos, os historiadores priorizaram fontes escritas como base de suas pesquisas históricas, principalmente fontes produzidas por órgãos governamentais ou de grande influência na sociedade, como a Igreja Católica, ou por “grandes homens”, considerando-as verídicas e acima de suspeitas, diferentemente do que produzia o “homem comum” que, supostamente, se deixava guiar por suas paixões e ideologias.

A partir do fim do século XIX, iniciou-se no meio historiográfico um intenso debate com relação aos métodos, temas e fontes de pesquisa. Tais embates culminaram com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* em 1929, que se interessava para além do estudo da história política, expandindo e diversificando a quantidade de temas, o que ocasionou, por conseguinte, uma ampliação dos tipos de fontes disponíveis para a pesquisa histórica; do mesmo modo, abriu-se espaço para a conversa entre as diferentes áreas de conhecimento.

Dois de seus maiores expoentes, Lucien Febvre e Marc Bloch, defendiam, como nos lembra Janotti (2008, pp. 12-13), o caráter particular das ciências humanas, que “não podiam ser regidas por leis”, e reconheciam igualmente “a necessidade de uma estreita colaboração entre as disciplinas sociais”. Além disso, ambos faziam oposição aos pressupostos da historiografia política tradicional ao defender que “todas as atividades humanas deveriam ser consideradas com a mesma importância”. (JANOTTI, 2008, pp. 12-13).



Assim, a pesquisa histórica abriu espaço para a utilização de diversos tipos de fontes: as escritas, como, por exemplo, os documentos oficiais produzidos por órgãos públicos – ofícios, leis, correspondências, folhas de pagamento, mas também diários, contos de fadas, cartões postais, mapas cartográficos, cartas, letras de músicas, livros de memórias, jornais e revistas, propagandas, etc.; e as fontes históricas não escritas, como fotografias, charges, rabiscos, roupas, monumentos, ruas, fontes orais, filmes, expressões artísticas, etc.

É importante ressaltar que, apesar de as fontes escritas produzidas por órgãos oficiais serem muito importantes, os testemunhos não intencionais nos trazem muitas vezes informações valiosíssimas, justamente por não terem sido pensados para a posteridade. Não que eles impliquem uma verdade absoluta – e cabe ao historiador identificar suas falhas –, mas nos proporcionam informações que dificilmente encontramos em documentos “tradicionais”. Bloch (1976, pp. 59-60) sintetiza bem a importância da utilização de fontes que não pretendiam sê-lo:

Na nossa inevitável subordinação ao passado há uma coisa, pelo menos, de que nos libertámos: condenados como sempre estamos a conhecê-lo exclusivamente pelos seus vestígios, conseguimos, todavia, saber muito mais a seu respeito do que aquilo que esse passado achou por bem dar-nos a conhecer.

Do mesmo modo que as fontes são variadas, uma mesma fonte pode nos permitir diversas descobertas, dependendo das perguntas que lhes propomos. Então, analisando o tema de nossa pesquisa e as perguntas a serem respondidas, não é possível especificar um único tipo de fonte que seja completo o suficiente para dar conta de esclarecer nossas dúvidas; por

isso, optamos por trabalhar com uma quantidade variada de documentos dentro da linha metodológica já explicada.

Assim, o que se busca fazer nesta pesquisa é, acima de tudo, encontrar, aqui e ali, rastros da língua francesa no sistema de educação formal, por exemplo, e suas aparições no dia a dia do belemense. Sua utilização no cotidiano popular é muito mais difícil de ser analisada do que no cotidiano das elites, que eram os grupos sociais que produziam a documentação oficial e que escreviam os jornais, já que o grosso da população muitas vezes, além de não ter acesso aos espaços de poder que vão deixando esses “rastros” escritos, ou era analfabeto ou tinha apenas uma noção básica de leitura. Por outro lado, como a elite não produz documentos apenas para si, mas também para pautar comportamentos populares, essa documentação, embora não seja a única e nem a mais importante, tem um peso fundamental para a nossa pesquisa.

Sendo assim, num primeiro momento, a pesquisa seguirá basicamente duas linhas no tocante aos tipos de fontes históricas: fontes oficiais escritas e história oral. Com relação aos documentos “tradicionais” de pesquisa, centramos esforços em analisar os documentos produzidos pelo governo estadual que se encontram sob a guarda do Arquivo Público do Estado, na pasta de documentos da educação, classificados em diferentes fundos que são do nosso interesse.

Dentre estes, os mais interessantes são os fundos relacionados às escolas mantidas pelo governo, como o Colégio do Amparo e o Colégio Paes de Carvalho, que nos dão acesso, por exemplo, a ofícios, folhas de pagamento, livro de ponto de professores, frequência dos alunos, etc., o que nos permite vislumbrar, entre outras coisas, quantos daqueles alunos estudavam francês, qual carga horária as escolas destinavam ao seu ensino, qual era o efetivo de professores de francês, etc.

Já entre os documentos do fundo da Secretaria de Instrução e Segurança Pública, encontramos ofícios, minutas, correspondências, atestados de saúde de professores, pedidos de licença, decretos, mapas de alunos, etc. Tais documentos são muito ricos. Através dos ofícios, por exemplo, é possível vislumbrar quantos dos alunos que terminaram o ensino infantil tinham interesse em continuar seus estudos, e, entre estes, quantos pediam vagas nas turmas de língua e cultura francesa. Na documentação do Legislativo, buscamos as leis e decretos que normatizavam o ensino na cidade e que ditavam as regras de como deveriam ser conduzidos os trabalhos nos grupos escolares e nas escolas públicas e particulares.

Outro tipo de fonte interessante são os jornais, que se encontram no setor de microfilme da Biblioteca Arthur Vianna. Os exemplares mais antigos encontrados no órgão datam da década de 40 do século XIX. Os jornais, além de conterem informações práticas, muitas vezes fazendo um papel de diário oficial, também traziam divertimento e eram a porta de saída dos pensamentos da elite que se direcionavam ao meio popular. Eram eles, por exemplo, que traziam as últimas tendências, indicavam o que era civilizado e “*chic*”.

Assim, nos diversos periódicos que surgiam e desapareciam bruscamente ao longo dos anos, buscaremos os indícios do francês em suas matérias, editoriais, anedotas, folhetins, propagandas, etc. O Idioma francês aparecia nesses documentos? Se sim, com que frequência? Quem os lia compreendia? E no caso dos professores de francês, eles se utilizavam dos espaços de propaganda?

Os documentos escritos mencionados até aqui serão os primeiros a serem pesquisados, mas ainda existem muitas possibilidades de fontes, tendo em vista a amplitude do período pesquisado e o fato de os rastros poderem se encontrar em fontes que ultrapassam os documentos descritos

acima. Assim, para um futuro não tão distante, outras fontes materiais poderão ser adicionadas à pesquisa, como fotografias e outras iconografias, nas quais poderemos observar eventualmente fachadas de lojas e placas com palavras ou expressões em francês, o que vale também para os cartões postais e suas mensagens que pudessem estar em língua francesa.

Por fim, em termos de documentos escritos, a literatura também pode ser um tipo de fonte riquíssimo, pois nos permite verificar não apenas expressões e palavras de origem francesa, mas também eventuais memórias publicadas que talvez possam nos trazer certos esclarecimentos.

Como é possível perceber, as fontes propostas acima não são objetivas, mas, como alerta Ginzburg (2008, p. 16), “o fato de uma fonte não ser ‘objetiva’ [...] não significa que seja inutilizável”; pelo contrário, “Mesmo uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada”. Porque o importante passa a ser o trabalho do historiador em fazer as perguntas corretas a cada tipo de fonte, cruzando e analisando os resultados encontrados em cada uma na tentativa de se alcançar respostas qualitativas.

Diante de tudo isso, torna-se necessário contextualizar os documentos no momento de sua produção para não dar margem a interpretações errôneas, levando em conta suas imprecisões e os interesses de quem os produziu. Também é necessário, como nos alerta Bacellar (2008, p. 72), “trabalhar com um número adequado de casos que garantam margem aceitável de segurança para fazer afirmações, especialmente de caráter quantitativo e generalizante”.

As fontes coletadas serão então cruzadas na busca da identificação das mudanças ou permanências, das informações contraditórias ou que se complementam. E nesse momento da análise os testemunhos orais serão valiosíssimos, como veremos a seguir.

## **Os sinais da história oral**

A história oral nasceu em meados do século XX como forma de apoio ao trabalho de pesquisa nas ciências humanas para procurar os “rastros” ou “indícios” do objeto pesquisado através da contribuição das memórias e dos relatos de experiência de pessoas que vivenciaram no passado determinado período histórico. Trata-se, portanto, da história dentro da história, protagonizada a partir de então por pessoas ou grupos que antes eram desconhecidos ou ficavam à margem do estudo da “História” – com letra maiúscula. Como bem resume Alberti (2008, p. 157), um dos principais objetivos da história oral é “reforçar e legitimar a identidade de grupos comumente marginalizados”.

É importante perceber que esse método não se trata de uma escrita autobiográfica ou uma narrativa de vida do entrevistado. Ao realizar a pesquisa, é importante fazer uma clara delimitação do objetivo das entrevistas de modo geral, assim como de cada uma delas de modo específico; neste caso, a partir da estruturação de um projeto de entrevista claro para cada entrevistado, é possível direcioná-lo às perguntas que façam sentido aos objetivos da pesquisa, o que permitirá compreender, através dos relatos de memórias, aquilo que foi vivenciado, mas sem nunca perder de vista o contexto mais amplo em que cada indivíduo está inserido.

A riqueza do método de pesquisa em história oral está na ênfase e na importância dada ao sujeito, que constrói e modifica seu destino, dentro de suas possibilidades e limites, e ajuda também, no reencontro com suas memórias, a reconstruir a história dos acontecimentos, trazendo “vida” para dentro da história, como afirma Thompson (1998). Neste caso, ainda com Thompson (1998), os sujeitos dão uma nova dimensão para a própria história, como a “voz do outro” que ajuda o pesquisador a fazer o seu

trabalho de forma responsável e comprometida com a amplitude e a complexidade desses acontecimentos.

Dessa forma, as entrevistas e a coleta de dados por meio das fontes tradicionais devem ser realizadas de modo paralelo e seguindo critérios claros que permitam uma análise minuciosa e uma comparação cuidadosa a fim de verificar em que esses dados convergem ou divergem para, em seguida, fazer hipóteses seguras e fundamentadas em relação àquele acontecimento específico.

A história oral torna-se, assim, uma metodologia de pesquisa que permite ampliar o nosso olhar sobre os eventos e os processos históricos, com uma abordagem e uma amplitude multidisciplinar que lhe permite servir de base para vários campos das ciências humanas para além da própria história, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pesquisa cultural, entre outras. Até mesmo temas contemporâneos têm sido introduzidos à história desde o final do século XX, inaugurando um novo campo, a história do tempo presente, no qual passou-se a valorizar também a análise qualitativa, e o relato pessoal deixou de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social”. (ALBERTI, 2008, p. 163).

No entanto, para além do passado não tão distante que ainda nos brinda com possíveis testemunhas oculares dos acontecimentos e do presente capaz de nos aportar um leque ainda maior de fontes, uma parte muito importante da nossa pesquisa busca respostas sobre um tempo – fins do século XIX e início do século XX – que não pode ser considerado impossível de acessar a partir de memórias não escritas – como seria o caso da presença francesa no século XVII, revelado apenas pelos documentos tradicionais produzidos e preservados –, mas cujo acesso em

boa parte só pode se dar de forma indireta, a partir, muitas vezes, das memórias sobre as memórias de outrem.

Sendo o principal objetivo da pesquisa encontrar os indícios/rastros da língua francesa na vivência da população de Belém ao longo do século XX, quanto mais nos aproximamos do período da *Belle Époque* em que a sua relevância seguramente foi muito maior, mais nos afastamos da possibilidade de acessar fontes diretas, de modo que o contexto nos exige duas adaptações do ponto de vista da pesquisa oral: 1) a busca por memórias indiretas desse período mais distante – histórias das quais as fontes se lembrem a partir dos seus pais, avós e parentes mais velhos; e 2) uma exploração mais viva das memórias diretas de um período – meados do século XX – em que a importância do francês já não era a mesma, mas ainda permanecia bem evidente na vida cotidiana dos belenenses. Tudo isso, como já esclarecido, sempre em confronto com os documentos escritos que estão sendo levantados paralelamente.

Quanto à realização das entrevistas, que já exigem os mais variados cuidados para aproveitar ao máximo o conhecimento dos entrevistados, o contexto da pandemia nos traz alguns desafios a mais. O principal deles é, obviamente, a impossibilidade – ou, ao menos, as grandes dificuldades, por conta dos riscos sanitários atuais – de realizá-las no formato presencial, o que tende a diminuir bastante o seu impacto em termos de contribuição: não só por conta da “frieza” maior promovida pela intermediação tecnológica, o que tende a fazer com que os entrevistados fiquem menos à vontade, mas também por conta de uma maior dificuldade de captar certos aspectos extralinguísticos importantes na análise do conteúdo, sem falar dos eventuais problemas de conexão que dificultam ou eventualmente chegam a impedir uma comunicação adequada.

Porém, apesar das dificuldades, são justamente as novas tecnologias que têm nos permitido continuar realizando certas atividades neste período, que, de outra forma, deveriam ser completamente paralisadas. Assim, se o “salto” do gravador analógico para o digital já havia sido dado no início deste século, agora trata-se do salto adaptativo necessário do gravador digital aos aplicativos de teleconferência.

Apesar das dificuldades vivenciadas no início do trabalho, com a adaptação das entrevistas para o meio virtual, percebemos, até aqui, que é possível tirar um bom proveito igualmente desses aplicativos, especialmente pelo fato de nos permitir gravar, de forma muito simples, não só o registro sonoro, mas também virtual dos encontros, que podem ser consultados a qualquer momento. É a partir desses registros, portanto, que podemos encontrar relatos que eventualmente coincidam com os dados levantados, mas que também os ultrapassem em alguma medida, em termos de valor, a partir das emoções e experiências que, como dito, dão vida à própria história.

### **Considerações finais**

A definição de uma metodologia adequada é uma das partes mais importantes e difíceis de uma pesquisa, especialmente quando ela se propõe a investigar várias camadas de determinado fenômeno, e a partir dos mais variados ângulos, especialmente quando sua forma não é tão evidente à primeira vista. Nestes casos, antes mesmo de pensar uma metodologia específica, é preciso dar uma forma clara ao próprio objeto, a partir dos indícios soltos que se encontram dispersos na realidade, o que exige, acima de tudo, um longo trabalho de reflexão. Essa etapa, aparentemente, já está bem encaminhada nesta pesquisa, e é esse processo de construção, acompanhada de sua justificação, que este artigo se propôs a apresentar.



Se, por um lado, a pesquisa documental, por estar revestida de uma materialidade indiscutível e de se encontrar em lugares pré-determinados, representa um passo evidente de qualquer pesquisa histórica – embora exija seus cuidados próprios –, por outro lado, por mais que a importância da história oral – que ganha cada vez mais espaço nas ciências humanas – já fosse evidente para este projeto, definir o seu escopo, seu objeto específico, os tipos de dados possíveis de serem coletados, de que maneira, a partir de qual base teórica, epistemológica e metodológica, e como operacionalizar tudo isso, foi a parte mais difícil.

Mas esse é exatamente o “charme” da história oral, por assim dizer, pois é ela que nos permite efetivamente tirar da obscuridade memórias individuais que estão espalhadas em uma comunidade, que dizem respeito a essa coletividade, mas que desagregaram ao longo do tempo e perderam essa dimensão coletiva. Por isso, o seu papel é trazer luz a essas memórias e reconectá-las de modo coerente, a fim de que os eventos coletivos do passado voltem a existir na comunidade, desta vez, como memória coletiva que torna o passado presente, lhe dá sentido e permite impulsionar certas ações.

As possibilidades de impacto direto da recuperação dessa(s) história(s), confrontada(s) com os documentos tradicionais escritos, são muito variadas, e uma delas – muito importante para esta pesquisa – diz respeito à (re)construção da identidade local. E se os sinais da possível grande presença da língua francesa na Belém do passado apontarem para a história de uma presença efetivamente marcante do idioma na cidade? Que políticas linguísticas poderiam ser desenvolvidas a partir dessas revelações? E em que medida isso impactaria a relação do belenense com o francês?

O caminho é longo, mas investigar esses aspectos e propor soluções concretas trata-se de um passo seguinte fundamental para esta pesquisa,

uma vez finalizada a etapa histórica. Até lá, seguimos na nossa busca indiciária com muito cuidado e nos adaptando, da melhor forma possível, às exigências do tempo em que vivemos.

## Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008. Pp. 155-202.
- ARRUDA, Larissa de Souza. Políticas públicas educacionais de FLE no Brasil e seus reflexos na formação docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7-7, pp. 465-475, 2020.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. Pp. 23-80.
- BASSALO, Célia Coelho. **Art Nouveau em Belém**. Brasília: Iphan/Programa Monumenta, 2008.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. 4. ed. Publicações Europa-América (Coleção Saber): 1976.
- COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da belle époque da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares. In: Escritos. **Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa**, v. 5, n. 5, pp. 141-168, 2011.
- CRUZ, Ernesto. **História do Pará**. Vol. 2. 2 ed. Belém: Governo do Estado do Pará, 1973.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Eidorfe. **Belém e sua expressão geográfica**. Belém: Imprensa Universitária/UFPA, 1966.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. A presença da disciplina escolar língua francesa na legislação educacional secundária brasileira: 1931-1942. **Revista Histedbr** s/d. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/A%20Presen%20da%20Disciplina%20Escolar%20L%20ngua%20Francesa%20na%20Legisla%20E3%20GT%202.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20Presen%20da%20Disciplina%20Escolar%20L%20ngua%20Francesa%20na%20Legisla%20E3%20GT%202.pdf). Acesso em jun. 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. (Org.). **Cinco séculos de presença francesa no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

SANTIAGO, Silvano. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (Para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

## Capítulo 08

### O projeto de extensão Português Língua Estrangeira para a turma PEC-G 2020: ensino remoto em vez de imersão na Universidade Federal do Pará

*Myriam Crestian Chaves da Cunha*<sup>1</sup>  
*Fernanda Souza e Silva*<sup>2</sup>

*Aos atores dessa experiência marcante que se tornaram, de certa forma, autores conosco: Andréa de Nazaré Vasconcelos Furtado, Daciléia Marinho Ribeiro, Ingrid Dayanna Gonçalves Xavier, Lady Keila Lira Falcão Azevedo, Luciana Ferreira Rameiro, Mércia Olintha Coelho de Carvalho, Miriam Cristina Costa Serra, Raphael Figueiredo da Silva Lopes, Thais Almeida Cardoso e pela sua participação inicial na busca de soluções técnicas, Luís Henrique Araújo Oliveira.*

#### Introdução

Em sua versão 2020, o projeto de extensão PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA TURMAS PEC-G (doravante Projeto PLE-PEC-G), autorizado pela Portaria n. 013/2020-ILC/UFPA e coordenado pela primeira autora deste capítulo com o indefectível apoio da segunda, consistiu na 13a. edição de um projeto de ensino-aprendizagem intensivo do Português Brasileiro a jovens estrangeiros do convênio PEC-G<sup>3</sup>, em situação de imersão.

---

<sup>1</sup> Myriam Crestian Chaves da Cunha. Doutora em Ciências da Linguagem. Professora na licenciatura em Letras-Francês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa AVAL – Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas. Coordenadora do Projeto de extensão “Português Língua Estrangeira para Turmas PEC-G”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9635-5054> Email: [mycunha@ufpa.br](mailto:mycunha@ufpa.br).

<sup>2</sup> Fernanda Souza e Silva. Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Professora de francês e de Português Língua Estrangeira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0957-3035> Email: [f.souza.fr@gmail.com](mailto:f.souza.fr@gmail.com).

<sup>3</sup> Criado em 1965 e regido pelo Decreto n° 7.948/2013 (BRASIL, 2013), o “Programa Estudantes Convênio-Graduação” (PEC-G), firmado entre IES brasileiras, o Ministério das Relações Exteriores e o da Educação, oferece

A versão 2020 previa o desenvolvimento do projeto em três eixos integrados: a) ensino de português para estrangeiros; b) formação discente para a docência em Português Língua Estrangeira (PLE) e c) pesquisa em PLE. No primeiro eixo, o objetivo era preparar os estudantes estrangeiros pré-selecionados do convênio PEC-G para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpé-Bras) e, se aprovados, pudessem ingressar no curso de graduação de sua escolha. O segundo eixo voltava-se à formação de discentes da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), selecionados como estagiários para atuarem como professores no projeto. O terceiro eixo envolveu a elaboração e execução de quatro projetos de pesquisa em nível de graduação e de pós-graduação (um plano de trabalho PIVIC, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado), sendo essas pesquisas ligadas quer ao primeiro eixo (o ensino e a aprendizagem do PLE na turma pré-PEC-G), quer ao segundo (a formação de professores de PLE).

Com esses eixos, o projeto, integrado às atividades da FALEM, coadunava-se plenamente com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025 da UFPA (UFPA, 2016), por estar relacionado a três demandas importantes: a do ensino de PLE, diretamente ligada à internacionalização da instituição; a do incentivo à prática profissional, como modo de aperfeiçoar a formação discente; e a da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, garantindo a dimensão acadêmica na formação discente sem deixar de lado as demandas sociais.

Nesse ano de 2020, o que deveria ser uma edição aperfeiçoada de um projeto que a FALEM mantém desde 2008 (SANTOS; BATISTA; DÓRIA DA

---

vagas de graduação a estudantes de países do hemisfério Sul com que o Brasil mantém cooperação educacional, desde que os candidatos sejam previamente aprovados ao Exame Celpé-Bras (Certificação em Língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros outorgada pelo MEC). Os estudantes oriundos de países que não dispõem de um posto aplicador do exame podem vir ao Brasil participar de uma formação gratuita em PLE, prestando o exame Celpé-Bras em sua segunda edição do ano (geralmente, em outubro). Aos integrantes das turmas de preparação ao exame costumamos chamar de “alunos pré-PEC-G”.

SILVA, 2012) acabou se transformando em uma experiência *sui generis*: menos de três semanas após a chegada da turma 2020, a equipe responsável pelo projeto se viu impelida a enfrentar as consequências da crise sanitária causada pela pandemia do Sars-Cov 19<sup>4</sup>, passando de um curso intensivo imersivo a um ensino em ambiente exclusivamente remoto.

Diante dos alunos estupefatos com o anúncio da suspensão das aulas e assustados com as incertezas que se lhes apresentavam (entre tantas inquietações: como lidariam com a situação sanitária, eles e seus familiares geograficamente distantes; como suportariam a impossibilidade de viajar para se juntar a suas famílias; como desenvolveriam suas capacidades linguageiras e suas habilidades culturais sem beneficiar da imersão em ambientes sociais e acadêmicos?), a coordenadora do Curso, apoiada pela equipe de estagiários, comprometeu-se a dar continuidade às aulas o mais rapidamente possível, pensando que o laço com o curso e o contato diário com os estagiários poderia lhes proporcionar algum equilíbrio, mantendo-os focados nos seus objetivos. Exato cinco dias depois, os professores-estagiários do curso, que já tinham experimentado diversas plataformas gratuitas<sup>5</sup> e começaram a adaptar as aulas anteriormente planejadas<sup>6</sup>, iniciaram o que se transformaria em nove meses de curso intensivo com aulas remotas síncronas e algumas atividades assíncronas.

É esta experiência que pretendemos apresentar aqui, mostrando como, nesse ano atípico, os objetivos do projeto foram contemplados e

---

<sup>4</sup> Uma declaração da Organização Mundial de Saúde, de 11 de março de 2020, decretou situação de pandemia devida à infecção pelo que era o “novo Coronavírus” (Sars-Cov 19). Em 19/03/2020, foi decidida a suspensão das aulas presenciais, na UFPA, sem previsão de retorno. O período de Ensino Remoto Emergencial só viria a ser executado cerca de cinco meses mais tarde nos cursos regulares dessa IES.

<sup>5</sup> Adotaram a plataforma Meet (Google), bem antes que a UFPA fornecesse um acesso institucional a essas ferramentas.

<sup>6</sup> A Profa. Fernanda Souza e Silva, responsável por um dos Grupos de Trabalho do projeto (GT-Planejamento), liderou o processo de adaptação do material didático e do planejamento semanal ao ensino online com apoio dos estagiários bolsistas e voluntários.

quais resultados se destacaram nos três eixos previstos. Nossa exposição seguirá a sequência dos objetivos específicos anunciados no projeto, destacando os pontos mais relevantes.

### **1. Formação linguageira dos alunos conveniados**

O primeiro objetivo elencado no projeto era o de "Atender às necessidades dos alunos conveniados da turma pré-PEC-G 2020, quanto à preparação para o exame Celpe-Bras e quanto à sua inserção na vida social e acadêmica brasileira".

Apesar das dificuldades suscitadas pela crise sanitária, este objetivo foi cumprido com êxito em relação ao que chamaremos doravante de "turma pré-PEC-G 2020". Esta era constituída por onze estudantes com idade entre 19 e 24 anos, oriundos de países africanos (Benim, Guiné Equatorial, República do Congo), excetuando um aluno do Haiti e um de Honduras, todos iniciantes completos em português e quase todos tendo sua primeira experiência de viagem internacional naquela oportunidade.

O curso manteve atividades intensivas ininterruptas até o dia 7 de dezembro de 2020, isto é, por dois meses a mais do que previsto no calendário inicial<sup>7</sup>. Apenas uma aluna não conseguiu concluir o curso, retornando em setembro a seu país de origem, mas os outros estudantes permaneceram ativos e mobilizados até o final, ainda que com altos e baixos emocionais perfeitamente compreensíveis.

A primeira das necessidades aqui mencionada – a da própria realização do curso visando a uma aprendizagem intensiva da língua portuguesa – exigiu adaptações no formato do curso: estavam previstas 20 horas/aulas semanais de aprendizagem da língua (sendo um total de 640h de curso), em vista do desenvolvimento de capacidades linguageiras

---

<sup>7</sup> Em virtude do adiamento da aplicação do Celpe-Bras, que, neste ano, ocorreu no mês de dezembro.

no nível “intermediário” a ser certificado no exame Celpe-Bras. Inicialmente, tentamos manter a carga horária diária prevista, de segunda a sexta, mas isso era visivelmente cansativo demais para alunos iniciantes e mal equipados em termos de dispositivos e de conexão à internet (dispunham, na maioria das vezes, apenas de um celular). Reduzimos, então, o tempo de aula para 2h contínuas. Com o passar dos meses, conseguimos aumentar novamente a carga horária para 3h diárias, pois os alunos tinham se acostumado e seu nível de língua já permitia uma variedade maior de atividades, embora as condições adversas permanecessem para estudantes e estagiários. Afinal, totalizamos cerca de 540 horas de aulas (presenças, no início, e síncronas na continuação) para a turma pré-PEC-G 2020.

A equipe de planejamento, liderada pela Profa. Fernanda Souza, também precisou adaptar as unidades didáticas e repensar a dinâmica de muitas atividades para estimular, em uma turma que ainda não tinha criado relacionamentos efetivos e não estava acostumada à metodologia comunicativo-acional de ensino da língua, interações as mais ricas possíveis. A qualidade da conexão impossibilitava muitos alunos de deixarem suas câmeras abertas, mas, com muita paciência e criatividade, os estagiários conseguiram estimular as trocas verbais entre os integrantes da turma e criar um ambiente de grupo favorável a uma expressão cada vez mais espontânea. A plataforma usada em sua versão não profissional, não dispunha de muitos recursos. Os estagiários passaram, então, a usar ligações por WhatsApp para possibilitar trabalhos em duplas ou trios de aprendentes, no decorrer do período de aulas, retornando ao trabalho coletivo na plataforma, em horário previamente acertado.

Paralelamente às aulas, foi oferecido, ao longo desses meses, um treinamento lexical e gramatical assíncrono, na plataforma Trello,



alimentada pela professora-estagiária responsável pelo GT-Gramática, Profa. Daciléia Ribeiro, estudante de espanhol já formada em Letras-Português. A estagiária coletou atividades em diversos materiais didáticos disponíveis, online ou em manuais impressos do projeto, que ela disponibilizou na plataforma com a autocorreção correspondente. Essas atividades, relacionadas aos conteúdos linguísticos das aulas síncronas, podiam ser acessadas de modo livre pelos aprendentes. Desta forma, foi possível complementar as aulas, proporcionando um treino gramatical sistemático, embora livre, muito ao gosto de aprendentes quase todos oriundos de culturas educacionais bastante tradicionais.

A partir de agosto de 2020, também foi providenciada, ainda online, uma preparação específica à produção escrita do Celpe-Bras ministrada por uma ex-estagiária do PLE especialista nessa área (Profa. Dra. Hellen Pompeu de Sales). Após dedicar uma oficina intensiva a esse trabalho, a professora prolongou sua intervenção até o final do curso na plataforma em que ela estava desenvolvendo um trabalho de escrita e reescrita individual e colaborativo, em modo síncrono e assíncrono.

No atendimento às necessidades de preparação ao exame Celpe-Bras foram realizados diversos simulados a partir do mês de julho, para que os alunos treinassem em condições idênticas às do certame. Foram três simulados da parte escrita (dirigidos e corrigidos pela Profa. Hellen Pompeu) consistindo, cada um, em quatro produções escritas a serem realizadas em 3h com apoio em informações trazidas, respectivamente, por um vídeo, um áudio e dois textos impressos. Do mesmo modo, para treinamento da parte oral do exame Celpe-Bras foram realizados três simulados respeitando a divisão do tempo reservada a cada parte da entrevista, supervisionados pela Profa. Fernanda Souza (com o auxílio das estagiárias Andréa Furtado e Mércia Olintha Carvalho). Houve também quatro simulados assíncronos por WhatsApp, que consistiam na análise

prévia, pelo aluno, de elementos provocadores de sessões anteriores do Celpe-Bras e no envio à professora – via áudio – das respostas a questões selecionadas nos roteiros de questões que acompanham os elementos. A alternância de atividades síncronas e assíncronas permitiu ampliar bastante os tempos de ensino e de aprendizagem.

## **2. Inserção social dos alunos conveniados**

Além das aulas, foram disponibilizadas outras atividades do curso em horários diversificados que ajudaram a suprir as necessidades de contato com a cultura e com a língua, habitualmente favorecidas pela situação de imersão. Como nos anos anteriores, cada aluno da turma pré-PEC-G 2020 beneficiou de um acompanhamento individual por um tutor, aluno voluntário, estudante de língua estrangeira da FALEM que não fosse um dos professores-estagiários da turma, designado para ajudar seu tutorando a se integrar, conhecer outras pessoas e ter oportunidade de desenvolver suas capacidades de comunicação nessas interações. O aspecto “integração sociocultural” foi bastante prejudicado pela pandemia, pois os encontros entre tutores e tutorandos se deram essencialmente online. Todavia, ainda assim, o empenho dos estagiários<sup>8</sup> permitiu suprir parte dessa necessidade: os jovens estrangeiros puderam entrar em contato com pessoas novas, sendo apresentados a amigos dos tutores, por exemplo. O ritmo dos encontros e a modalidade de troca (com ou sem alternância de língua em tandem) era definido por cada dupla (tutor/tutorando) em função de suas possibilidades e/ou necessidades (variando entre encontros quase cotidianos e outros semanais).

---

<sup>8</sup> A chamada, a seleção, a formação e o acompanhamento dos tutores foram efetuados pela professora-estagiária responsável pelo GT-Tutores, Miriam Costa Serra. Ao todo, foram envolvidos no tutorado um conjunto de 16 estudantes de graduação, com um tempo de permanência no projeto variável em função de mudanças em suas situações pessoais (mudança de horários de trabalho, por exemplo).

Nesse ano de 2020, as atividades extraclasse, necessárias à inserção dos alunos estrangeiros na UFPA e no contexto belenense, também sofreram adaptações. Deram-se de três modos diferentes:

- a) Aquelas realizadas habitualmente dentro da UFPA – como as gincanas, por exemplo – e as atividades fora da UFPA deixaram inicialmente de ser oferecidas em virtude do confinamento. Mas entre os meses de julho e outubro, com a situação sanitária mais estável, a professora-estagiária responsável pelo GT-Atividades Extraclasse (Luciana Rameiro) organizou com sua parceira de equipe (a estagiária Thaís Cardoso) passeios na cidade, aos fins de semana, para quem desejasse.
- b) Atividades sistemáticas foram planejadas pelo GT-Atividades Extraclasse para ocorrerem às sextas-feiras à tarde, ainda em ambiente online, mas não mais sob forma de aulas: a dupla responsável propôs um conjunto de atividades lúdicas ou de cunho cultural (em torno de temas como estilos musicais, invenções, filmes, cartunistas e desenhos animados, festas anuais e feriados no Brasil) – jogos, trava-línguas, visitas a museus virtuais, exposição de fotos, sarau e outros – para motivar interações mais espontâneas e proporcionar diversas experiências culturais.
- c) O GT-Atividades Extraclasse organizou ainda sessões de conversas intituladas “Fala Mano”, às quartas-feiras à noite, em parceria com o laboratório BA3 (Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma) da FALEM. Esses bate-papos versavam sobre assuntos do interesse dos alunos pré-PEC-G sobre a vida no Brasil (formas de relacionamentos, gírias mais usuais, eleições, funcionamento da UFPA...).

Nesse ano crítico, mais do que em anos anteriores, o atendimento às necessidades dos integrantes da turma pré-PEC-G 2020 não poderia se limitar à dimensão didático-pedagógica. Envolveu o cuidado com necessidades materiais dos alunos cujas famílias eram afetadas pela pandemia, bem como o cuidado com a saúde emocional dos alunos, mediante o acompanhamento diário dos professores-estagiários atentos às suas reações em meio a uma situação geradora de ansiedade. Quando havia suspeita de alguma dificuldade, o tutor do aluno era solicitado, pois

poderia ter uma conversa mais reservada com seu tutorando e nos alertar, caso necessário, como ocorreu em alguns momentos.

Um dos pontos fortes desse envolvimento foi o acompanhamento do final da gravidez de uma das alunas da turma pré-PEC-G, que ficou sem apoio de nenhum parente e com condições financeiras precárias. As professoras-estagiárias organizaram a coleta, a compra e a entrega de material e equipamentos para bebê, levaram a futura mãe (que ainda não possuía carteira nacional de estrangeiros por causa da suspensão do atendimento na Polícia Federal) para se cadastrar no SUS e garantir assim o atendimento numa maternidade pública.

Esses cuidados interpessoais contribuíram para dar um toque mais humano às interações realizadas diante de uma tela muitas vezes preta.

### **3. Aprovação ao exame Celpe-Bras**

Finalmente, de 8 a 10 de dezembro de 2020 foi realizado o exame Celpe-Bras no posto aplicador da UFPA, coordenado pelo Prof. Dr. Janderson Martins dos Santos. A administração superior da UFPA mostrou-se sensível a esta situação permitindo que o posto aplicador realizasse as provas, ainda que com metade do número de inscrições previstas e com aplicação de todos os protocolos sanitários exigidos.

Dos dez alunos da turma pré-PEC-G 2020 que prestaram o exame, oito foram aprovados (dois em nível "intermediário superior" e seis em nível "intermediário")<sup>9</sup>. Embora estivesse um pouco abaixo da média de 84,8% que o projeto conseguiu até agora, esse resultado foi motivo de satisfação nas circunstâncias excepcionais em que o curso tinha sido realizado.

---

<sup>9</sup> Lamentamos pelas duas alunas que não conseguiram a classificação, porém, em ambos os casos, tínhamos esse desfecho: no caso da primeira por seu pouco engajamento na aprendizagem; e da segunda por causa do nascimento de seu bebê em setembro, situação essa que só podia desfavorecê-la.

Foi um alívio, para os alunos pré-PEC-G poderem prestar o exame, após meses de empenho em meio às incertezas da pandemia, pois a aprovação ao exame abriu-lhes, ainda em 2021, as portas de seus respectivos cursos de graduação.

#### **4. Prática docente e formação complementar em PLE**

O segundo objetivo específico do projeto previa "Proporcionar aos discentes da FALEM que estagiam no projeto oportunidades de prática profissional com uma metodologia de ensino de língua estrangeira". Como vimos, este objetivo – segundo eixo do projeto – estava em plena consonância com a grande oportunidade de prática profissional que o projeto proporciona e que constitui, para a maioria dos estagiários, um primeiro contato com a sala de aula. Deste modo, estão de fato aperfeiçoando sua formação discente, como recomendado no PDI/2016-2025 da UFPA. Mais do que isso, estão agregando à sua formação como futuro professores, uma formação numa área afim à de sua licenciatura em uma das línguas estrangeiras ensinadas na FALEM: a do PLE. A formação para ensinar o Português a um público de não nativos da língua é inexistente em nossa região, o que constitui um empecilho ao desenvolvimento da oferta de cursos, no âmbito da internacionalização.

A formação proposta aos estagiários do projeto incluiu: a) prática docente simulada com metodologia de ensino de língua estrangeira; b) prática docente supervisionada com metodologia de ensino de língua estrangeira; c) planejamento das aulas e elaboração de material pedagógico; e) reuniões pedagógicas regulares com os estagiários para discutir o andamento das aulas; f) participação ao Ciclo de Formação Didática em PLE (60h).

Parte dessas atividades de formação e planejamento foi realizada entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020, antes do início das aulas com

a turma 2020, com a participação inicial de um grupo de 13 estagiários: 12 graduandos da FALEM (em alemão, espanhol, francês e inglês) e uma doutoranda do PPGL/ILC, graduada em língua estrangeira e integrante do projeto desde 2013. Alguns já tinham atuação no projeto nos anos anteriores e outros haviam sido selecionados na última chamada pública feita em novembro de 2019. Logo no primeiro mês de aula, três estagiários precisaram se desligar por motivos pessoais e ficamos então com um grupo de 10 professores-estagiários, entre os quais apenas cinco já tinham ministrado aulas na turma de 2019 ou em turmas anteriores.

Apesar das dificuldades inerentes à pandemia (alguns adoeceram com a Covid-19 ou tiveram membros próximos da família infectados, outros tiveram dificuldades com o pagamento de assinaturas de dados internet que eram muito solicitados pelas atividades do projeto, num momento em que a UFPA ainda não disponibilizava chips de dados), o grupo de estagiários-professores se manteve sem alterações até os últimos dias de aula, o que é excepcional na história do projeto. Todos trabalharam de modo muito coeso e responsável.

Observa-se que, além dos períodos de observação de aulas, das reuniões pedagógicas periódicas e de todas as atividades paralelas nos diversos GTs, os estagiários tiveram a oportunidade de passar bastante tempo em sala de aula (com uma carga horária de aulas variando de 57 a 101 horas, segundo os registros feitos), ministrando aulas elaboradas por eles em cooperação com os colegas e sob a supervisão da coordenadora do GT-Planejamento.

Nesse ano, sistematizamos uma prática que já tinha sido experimentada no ano anterior: a das “duplas de formação”, constituídas por um estagiário mais experiente e um estagiário iniciante. A dinâmica se deu da seguinte forma: no início das aulas com a nova turma pré-PEC-G, os estagiários iniciantes passaram por um período de duas semanas em

que eles observaram o maior número possível de aulas dos estagiários-professores mais experientes. Essas observações foram sistematizadas por cada um em fichas de observação e discutidas em reunião com a coordenadora, após o que foram constituídas as duplas de formação respeitando as afinidades manifestadas pelos estagiários iniciantes.

A dinâmica que as duplas de formação adotou foi a seguinte: a) preparação conjunta da aula pela dupla com definição das atividades a serem assumidas pelo estagiário iniciante; b) reunião prévia de 30 a 45 min antes da aula, nos dias de intervenção da dupla, para ajustes de última hora; c) observação ativa da intervenção do parceiro com anotação de pontos a serem comentados posteriormente; d) discussão, logo após o término da aula, dos pontos observados; e) escolha de um ponto a ser melhorado pelo iniciante e/ou pelo titular com montagem de estratégias; f) anotação de dúvidas ou divergências na abordagem de determinados problemas para discussão posterior com a coordenação.

Cada dia, uma dupla assumia a ministração das aulas, revezando com as outras duplas ao longo da semana. A ideia era aproveitar um tempo de atuação conjunta dos dois professores-estagiários, em sala de aula, para incrementar a formação de ambos. A possibilidade de darem um feedback mútuo “e sincero” (característica esta ressaltada por um estagiário do ano anterior que experimentou essa modalidade) e, deste modo, solucionarem colaborativamente os problemas que surgiam nas suas próprias aulas e, ainda, levar esses problemas nas reuniões pedagógicas para reflexão com o grupo todo foi unanimemente reconhecida como valiosa.

Em termos de metodologia de ensino, o desafio continuou sendo a produção de material didático duplamente adaptado: a) à proposta de um ensino com características predominantemente da perspectiva comunicativo-acional; e b) à preparação ao exame Celpe-Bras, com o complicador de uma terceira adaptação: c) ao ensino online.

O material didático disponível no Brasil é geralmente antigo (os mais recentes costumam ser atualizações de manuais publicados há mais de 15 anos) e muito defasado em suas concepções didáticas. Continuamos, pois, a trabalhar na adaptação permanente do material didático usado como “eixo” condutor das atividades, que é a coleção “Nova Avenida Brasil”<sup>10</sup>, eixo do qual precisamos para direcionar o trabalho de uma equipe de dez professores atuando na mesma turma. Nos últimos meses, pudemos nos apoiar num novo material mais específico, preparatório para o Celpe-Bras: o manual “Mão na massa”<sup>11</sup>.

Para os professores-estagiários, o desafio é pensar o ensino da língua da qual são falantes nativos, porém experimentando uma metodologia de língua estrangeira comunicativo-acional. Isto os leva para caminhos bastante distantes do ensino descritivo e normativo da Língua Portuguesa que conheceram no Ensino Básico. A adaptação de um manual como o Nova Avenida Brasil, pretensamente comunicativo em sua concepção, mas bastante tradicional na sua realização, significava pensar nos desdobramentos didáticos e metodológicos de uma concepção de língua-linguagem voltada para o “agir no mundo” e indissociável da cultura. Era preciso aproximar-se da concepção do exame Celpe-Bras, na qual ser proficiente na língua significa saber desempenhar ações com propósito social, levando em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto.

A situação de ensino remoto também obrigou os estagiários a experimentar propostas de intervenções pedagógicas online que permitissem maior interlocução com os estudantes (com sala de aula

---

<sup>10</sup> LIMA, Emma E. O. F. et al. *Nova Avenida Brasil 1 [2 e 3] - livro do aluno*. São Paulo: E.P.U., 2008; [2013].

<sup>11</sup> SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, Paula Monteiro. *Mão na massa... preparatório para o exame Celpe-Bras*. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2019.



invertida, realização de miniprojetos etc.). Tais atividades de adaptação também confrontaram os estagiários com diversas escolhas e reflexões inerentes à prática docente e foram oportunidades para vivenciarem as atividades docentes fora da sala de aula, levando-os a discutir e experimentar soluções.

Além dos trabalhos do GT-Planejamento, foram realizadas periodicamente reuniões pedagógico-administrativas, num total de mais de 20h, em que estagiários e professores discutiram a organização do curso, o desenvolvimento das aulas na modalidade remoto, o progresso dos estudantes estrangeiros em relação aos objetivos de aprendizagem, as avaliações formativas e os simulados que eram aplicados e quaisquer problemas que aparecessem.

A oferta de uma formação complementar em PLE constituía mais um objetivo específico do projeto de extensão, assim expresso: “Dispensar uma formação complementar em Português Língua Estrangeira aos discentes estagiários do projeto, preparando-os para sua atuação na área de PLE, no Brasil e no exterior”<sup>12</sup>.

A partir de novembro de 2019 e ao longo do ano de 2020, foram oferecidas aos professores-estagiários uma sequência de 60h de oficinas e minicursos constituindo nosso “V Ciclo de Formação Didática em Português Língua Estrangeira. Os minicursos e as oficinas de formação, ministrados pelas autoras deste capítulo ou por docentes convidados da FALEM, da Faculdade de Letras e/ou da Universidade do Estado do Pará, tiveram suas temáticas escolhidas em função das demandas expressas pelos estagiários e das necessidades de formação que emergiam das discussões nas reuniões pedagógicas. Tratava-se de tópicos ligados:

---

<sup>12</sup> A menção ao ensino no exterior é algo que ocorre com grande frequência. Vários professores-estagiários licenciando de francês que atuaram nas turmas pré-PEC-G já foram selecionados para um programa de leitorado do Português Língua Estrangeira do Ministério da Educação da França e tiveram a oportunidade de trabalhar em colégios franceses, capitalizando assim a formação didática recebida no projeto.

- a) ao Projeto PLE-PEC-G em geral: o Programa PEC-G, o exame CELPE-BRAS e o curso de PLE-PEC-G; seus objetivos e a natureza dos saberes a serem desenvolvidos; a autonomia na aprendizagem do PLE; a perspectiva comunicacional no ensino de PLE;
- b) ao Português Brasileiro em seus aspectos linguísticos e culturais: a gramática e o ensino-aprendizagem do PLE; morfologia e sintaxe do português: abordagem pedagógica para o PLE; o sistema fonético-fonológico do Português; o sistema fonológico do Português e suas dificuldades para falantes de espanhol e de francês; choque cultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto de imersão;
- c) à Didática do PLE: compreensão e produção oral em Português Língua Estrangeira; avaliação formativa no ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira: aspectos teóricos e aspectos metodológicos; dinâmica e princípios de uma aula de PLE; princípios e métodos na elaboração de atividades didáticas em PLE; recursos tecnológicos no ensino/aprendizagem do PLE;
- d) à preparação ao exame Celpe-Bras: desenvolver habilidades escritas/orais na preparação ao Celpe-Bras; avaliação da produção escrita: critérios e descritores.

Todos os estagiários que participaram dessa formação obtiveram acima de 75% de frequência e receberam um certificado. Certamente, eles poderão incluir esta formação complementar em seus currículos. Porém, mais do que um certificado, tiveram acesso a reflexões específicas sobre o ensino e a aprendizagem do Português Língua Estrangeira, ligadas às práticas didáticas que estavam desenvolvendo.

A respeito do terceiro eixo que se agregou ao Projeto de PLE-PEC-G, que é o da pesquisa, é preciso ressaltar que a maioria dos projetos de pesquisa desenvolvido neste ano ou em edições anteriores, no âmbito do Projeto, deram-se com uma metodologia interventiva (pesquisa-ação ou estudo de caso interventivo, por exemplo), que deu oportunidade a seus autores de articular prática docente e reflexão, teoria e prática, em benefício de sua própria formação (inicial, na graduação, ou continuada,

na pós-graduação), com inegáveis avanços para a produção de conhecimento numa área ainda em pleno desenvolvimento como a do PLE.

### **Considerações finais**

Ao cabo dessa exposição, percebe-se mais claramente que a articulação nos três eixos complementares do ensino do Português a estrangeiros participantes de intercâmbio acadêmico em nossa IES, da formação docente em PLE para licenciandos de línguas estrangeiras e da pesquisa nessa área, proporciona experiências valiosas aos estudantes da FALEM que participam do Projeto de extensão PLE-PEC-G da UFPA.

São experiências ligadas à área de formação dos professores-estagiários – o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira da qual, no caso, são falantes nativos – permitindo articular teoria e prática graças às contínuas situações de intervenção e reflexão. Mas são também experiências humanas marcantes em que muitos deles são confrontados pela primeira vez com outras culturas e outras línguas. A extensa carga horária do curso proporciona uma longa convivência entre esses jovens, professores-estagiários e aprendentes, e os aproxima uns dos outros nesse objetivo comum que consiste em alcançar um bom desempenho no exame Celpe-Bras.

O contexto pandêmico, com todos os seus dramas humanos e com todas as dificuldades emocionais, materiais e pedagógicas que acarretou, reforçou mais ainda, ao nosso ver, a empatia entre esses dois grupos, ajudando-os a superar juntos os obstáculos que todos os participantes encontravam. A persistência de alunos e professores-estagiários, apesar desses enormes desafios do ensino remoto e da não imersão, foi um fato notável para nós e motivo de grande alegria.

No saldo positivo para a organização do projeto, é preciso destacar alguns aspectos que nos parecem particularmente favoráveis: o primeiro foi a definição dos diversos GTs (Planejamento, Gramática, Tutores, Atividades Extraclasse), abrangendo algumas das atividades mais importantes do Projeto, que foram deixados a cargo dos estagiários mais experientes. Ao mesmo tempo em que calgaram maior autonomia nessas atividades, os professores-estagiários engajaram-se mais e buscaram executar essas tarefas com mais esmero e criatividade.

Outro aspecto significativo, para nós, é que todas essas atividades continuaram a ser vivenciadas por eles tanto no plano do planejamento, quanto no da prática concreta com a turma. Os estagiários não só elaboraram, mas executaram seus planos, tendo numerosas oportunidades de experimentar a prática, considerando a extensa carga horária em sala de aula que a maioria teve. Além disso, discutiram com seus pares o resultado de suas ações: as reuniões de cada GT, as duplas de formação, as reuniões pedagógicas coletivas, os minicursos e oficinas, a avaliação dos simulados constituíram numerosos fóruns de debate das ações realizadas e da reação dos aprendentes a essas ações.

O ambiente proporcionado pela autonomia e pelo feedback entre pares, ainda que em discussões mediadas pelas coordenadoras, deu-lhes maior liberdade e maior segurança para exercer seu espírito crítico, avaliarem os próprios passos e exercerem a regulação pessoal ou mútua de suas ações na perspectiva do objetivo comum: construir coletivamente as melhores soluções práticas, aliadas aos conhecimentos metodológicos e didático-pedagógicos já elaborados em seus cursos, em vista do sucesso dos alunos ao exame e, por tabela, em seus futuros cursos de graduação.

Os elementos aqui destacados reforçam o grande interesse formador da extensão universitária, como ressalta o documento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)

ao comentar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. “Sala de aula” são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico “estudante - professor” é substituído pelo eixo “estudante - professor - comunidade” (FORPROEX, 2012, p. 32-33).

A "sala de aula" do Projeto PLE-PEC-G é uma sala de aula efetiva, ainda que virtual, como foi ao longo do ano de 2020, mas, no sentido dado pelo documento do FORPROEX, foi um espaço privilegiado de construção de conhecimentos e capacidades, que possibilitou aos professores estagiários experiências significativas, no encontro com a "comunidade" dos aprendentes PEC-G.

Só nos resta desejar que experiências como essa possam ser capitalizadas pela UFPA, mediante a criação de um curso efetivo de PLE que permitirá atender a crescente demanda de ensino por parte de intercambistas e pesquisadores atraídos pela nossa instituição. Assim, a capacidade já instalada poderá ser multiplicada com numerosos benefícios para a internacionalização da nossa instituição e com novos campos de atuação para os estudantes de Letras/Línguas Estrangeiras.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

SANTOS, Edirneles Moraes dos; BATISTA, Marcos dos Reis; DÓRIA DA SILVA, Renata de Cássia. Trajetória e Desdobramentos do Projeto de Português Língua Estrangeira: a Experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). **HELB -História do Ensino de Língua no Brasil**, Brasília, Ano 6, nº 6, 1/2012.

UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025**. Disponível em: <[https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI\\_2016-2025.pdf](https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf)>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

## Capítulo 09

### O papel da empatia na formação de professores de línguas em pré-serviço no contexto da pandemia do COVID-19

*Emanuelle Paola Vila Seca Brito*<sup>1</sup>  
*Larissa Dantas Rodrigues Borges*<sup>2</sup>

#### Introdução

Com o surgimento da pandemia do COVID-19, diversas questões emocionais vieram à tona no ambiente de ensino e aprendizagem, tanto nos alunos quanto nos professores, gerando estados de desânimo e desmotivação. White (2018, p. 20) usa o termo “virada afetiva”<sup>3</sup> para se referir a essa mudança de concepções no ensino e aprendizagem de línguas. “A virada para o afeto reconheceu as emoções como elementos cruciais da vida mental e social humana e outros tópicos-chave tais como motivação e crenças começaram a ser retrabalhadas por meio de lentes afetivas”<sup>4</sup> (WHITE, 2018, p. 20). Surgiu, então, a necessidade de investigar o papel da empatia nesse período de pandemia, visando responder a seguinte indagação: “De que forma a empatia pode influenciar a formação de graduandos de Letras – Inglês no período da pandemia?”

Os estudos sobre empatia (MERCER, 2016), (HENRY, THORSEN, 2019) juntamente com estudos sobre bem-estar (OXFORD, 2016;

---

<sup>1</sup> Emanuelle Paola Vila Seca Brito. Licenciatura em Letras – Inglês. Integrante do projeto de pesquisa “Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia. emanuelle.brito@ilc.ufpa.br

<sup>2</sup> Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges. Doutora em Letras e professora do curso de Letras com licenciatura em Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) e do Grupo de pesquisa CARE: Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia. dantaslarissa@yahoo.com

<sup>3</sup> Em inglês, *affective turn*. Essa e as demais traduções são de nossa responsabilidade.

<sup>4</sup> No original, “*The turn to affect recognized emotion as a crucial element of human mental and social life and many key topics such as motivation and beliefs began to be reworked through an affective lens*”

MERCER, 2016), emoções (WHITE, 2018), (GONZALEZ; MURPHEY, PROBER, 2010), engajamento (MERCER. DÔRNYEI, 2020), amor (BARCELOS; COELHO, 2019) e paz (BARCELOS, 2020) abrem espaço para novas reflexões e ações no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, de forma que, além do foco nas metodologias e abordagens cognitivas, enfatiza-se também aspectos afetivos e emocionais nas relações entre os agentes envolvidos no contexto de sala de aula.

Portanto, o presente capítulo tem como objetivo geral investigar o papel da empatia na formação e transformação de professores de inglês em pré-serviço. De forma mais específica, busca-se reunir as definições e características de empatia disponíveis na literatura; e traçar paralelos entre essas características da empatia e seu potencial de influenciar a formação de graduandos em Letras – Inglês em um período de pandemia.

Este trabalho propõe uma discussão teórica acerca de questões afetivas no ensino e aprendizagem de línguas, com foco na empatia. Nesse intuito, no referencial teórico na próxima seção, discutiremos algumas definições e componentes da empatia, além do papel da empatia em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Na metodologia, apresentaremos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e o perfil dos participantes. Na análise, faremos a ligação entre as definições de empatia utilizadas como base e as experiências compartilhadas pelos participantes.

## **1 Empatia no ensino e aprendizagem de línguas: definições e componentes**

Howe (2013 *apud* MERCER, 2016, p. 92) argumenta que, de forma geral, a “empatia é sobre como nós buscamos entender as mentes e emoções dos outros, e como nós desenvolvemos nossos relacionamentos



com outras pessoas”<sup>5</sup>. Zaki e Ochsner (2012 apud ZAKI; OCHSNER, 2016, p. 871) corroboram esse pensamento ao descrever empatia como “a habilidade e tendência de compartilhar e entender os estados internos de outros”<sup>6</sup>.

Para Krznaric (2014, apud MERCER, 2016, p. 94), “empatia é a arte de imaginar-se no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos e perspectivas, e guiar suas ações através dessa compreensão”<sup>7</sup>. Por essa perspectiva, empatia envolve um compartilhamento de emoções entre um indivíduo e o outro em tempo real (MERCER, 2016).

A partir das diversas definições na literatura sobre esse construto, Mercer (2016) sugere que existem três componentes principais da empatia, sendo estes: (1) a empatia afetiva, (2) a empatia cognitiva e (3) a preocupação empática. Krznaric (2014 apud MERCER 2016) faz a distinção entre os dois primeiros componentes, considerando a empatia afetiva como ‘uma resposta emocional compartilhada’ e a empatia cognitiva como ‘tomada de perspectiva’. O autor sugere que ambas devem ser combinadas para que a empatia aconteça de forma efetiva. Para Howe (2013 apud MERCER, 2016), a preocupação empática (também definida como compaixão ou simpatia por outros autores) envolve a comunicação, tendo em vista que empatia requer estar apto a comunicar com compaixão ao reconhecer e compreender a experiência de outra pessoa. Para estarmos aptos a empatizar com o outro, é necessário tomarmos a percepção do outro, enxergarmos o mundo do outro utilizando de nosso esforço cognitivo, compartilhamos das mesmas emoções do outro e agirmos sem prol do outro (MERCER, 2016). Ademais, “empatia não é meramente uma

---

<sup>5</sup> No original, “*empathy is about how we seek to understand the minds and emoticons of others and how we develop our relationships with other people*”.

<sup>6</sup> No original, “*the ability and tendency to share and understand others’ internal states*”

<sup>7</sup> No original, “*empathy is the art of stepping imaginatively into the shoes of another person, understanding their feelings and perspectives, and using that understanding to guide your actions*”

resposta automática às pistas emocionais, mas emerge de um processo avaliativo que passa pela observação, e pode passar ou ser influenciada por uma reflexão consciente e, então, possivelmente, levar a ação”<sup>8</sup> (p. 94).

Zaki e Ochsner (2016) também definem a empatia como um construto multifacetado que envolve componentes distintos, porém relacionados. O primeiro componente é o ‘compartilhamento de experiência’, ou seja, “a tendência de observadores (indivíduos que focam em alguém) de sentir os estados senso-motores, viscerais e afetivos dos alvos (indivíduos nos quais observadores focam)”<sup>9</sup> (ZAKI; OCHSNER, 2016, p. 871). O segundo componente é o processo de mentalização, sendo este um processo de raciocínio baseado em um senso comum e em sinais exteriores transmitidos pelos alvos como expressões faciais e ações, a fim de fazer inferências sobre os estados internos dos alvos (emoções, intenções e crenças) (ZAKI, OCHSNER, 2016). O terceiro componente é a motivação pró-social, ou seja, o desejo dos observadores de ajudarem os seus alvos de alguma forma. Os processos de compartilhamento de experiência e o de mentalização juntos colaboram para o terceiro, pois, segundo os autores, “indivíduos que vicariamente compartilham e também entendem dos estados dos outros, devem naturalmente vir a se importar com os estados dos seus alvos”<sup>10</sup> (ZAKI, OCHSNER, 2016, p. 877).

Nessa perspectiva, Henry e Thorsen (2019) também afirmam existir duas dimensões da empatia, sendo a primeira a preocupação empática, envolvendo o afeto e o entendimento emocional dos alunos; e a segunda, a tomada de perspectiva, na qual o professor reúne informações sobre os

---

<sup>8</sup> No original, “*empathy is not merely an automatic response to emotional cues but rather emerges from appraisal processes that follow observation, and can include and be influenced by conscious reflection, then possibly leading to action*”.

<sup>9</sup> No original, “*the tendency of perceivers (individuals focusing on someone else) to take on sensorimotor, visceral, and affective states of targets (individuals on whom perceivers focus)*”.

<sup>10</sup> No original, “*individuals who vicariously share and also understand others’ states should naturally come to care about targets’ states*”.

alunos e faz inferências, tendo como foco colocar-se no lugar dos alunos como indivíduos e usar desta habilidade para criar oportunidades dos alunos se engajarem em duas aulas a partir de seus interesses e necessidades. A seguir, discorreremos sobre o papel da empatia em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

## **2 O papel da empatia em contextos de ensino e aprendizagem de línguas**

Os estudos sobre empatia tomam forma e mostram-se bastante relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, processos em que a empatia pode contribuir para a transformação das relações e interações entre os diferentes agentes envolvidos, como o professor, o aluno, os colegas, dentre outros. Mercer (2016) enfatiza que para podermos ter relações interpessoais significativas e de alta qualidade, a nossa capacidade de “empatizar” com os outros se torna chave. Por ser um construto complexo, a empatia apresenta definições variadas, com base em diferentes perspectivas, como foi discutido anteriormente. Nesse contexto, Mercer (2016) explica que, como professores, devemos ser modelos comportamentais para os nossos alunos sendo empáticos com eles e permitindo-os serem empáticos com os outros, uma vez que a empatia deve ser experimentada antes de nós sermos empáticos.

Henry e Thorsen (2019) defendem que professores empáticos são abertos a mudanças na sua forma de ensinar, visando sempre conectar o conteúdo institucional com o que o aluno conhece em suas experiências fora da sala de aula, com o que ele gosta e tem afinidade. Para os autores, “a empatia é fundamental no desenvolvimento de ambientes de sala de aula facilitados e centrados no aluno”<sup>11</sup> (p.32). A partir do exercício da empatia nas salas de aula, reconhece-se que professores empáticos são

---

<sup>11</sup> No original, “*empathy is foundational in the development of learner-centered and facilitative classroom environments*”.

capazes de entender e reconhecer “as necessidades e estados emocionais dos seus alunos”<sup>12</sup> (OXFORD, 2016, p. 18 apud HENRY; THORSEN, 2019, p. 32). Os autores acrescentam que a tomada de perspectiva é “uma disposição que se manifesta tanto em práticas instrucionais quanto em práticas interacionais”<sup>13</sup>. (WARREN, 2018 apud HENRY; THORSEN, 2019, p. 40). Essas práticas instrucionais são desenvolvidas a partir de mudanças no design das aulas, como por exemplo utilizar as redes sociais com as quais os alunos se sentem confortáveis para discutir os conteúdos. (HENRY, THORSEN, 2019). Já as práticas interacionais tomam forma no dia a dia das aulas, nas interações e na comunicação em sala, como utilizar de uma sugestão ou percepção dos alunos e modificar a sua abordagem de sala de aula, atendendo às suas necessidades. Dessa forma, a partir de uma visão empática para com os alunos, permitindo aberturas no design das aulas, onde as relações entre alunos e professores se desenvolvem, pode-se contribuir para a motivação e engajamento por parte dos alunos durante o processo educacional. (HENRY, THORSEN, 2019).

Portanto, a empatia no ensino e aprendizagem de línguas adicionais mostra-se um construto essencial que pode gerar mudanças nas relações em sala de aula, onde novos comportamentos podem emergir. Neste capítulo, buscamos reunir algumas definições de empatia presentes na literatura e demonstrar o potencial transformador desse construto no ensino e aprendizagem de línguas, cumprindo um dos objetivos dessa pesquisa. Mais adiante, com base nos dados gerados na pesquisa, discutiremos de que maneira a empatia pode influenciar as ações no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, apontando sua contribuição para a formação de professores. Na próxima seção,

---

<sup>12</sup> No original, “*the needs and emotional states of their students*”.

<sup>13</sup> No original, “*a disposition that is manifested in both instructional and interactional practices*”.

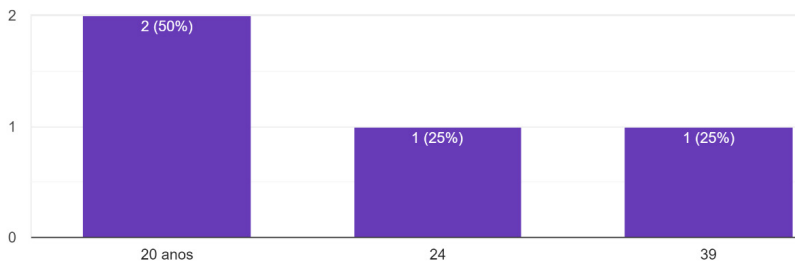
apresentaremos o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida e o perfil dos participantes.

### **3 Metodologia**

Esta pesquisa está fundamentada no formato metodológico estudo de caso, inserindo-se na abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke e André (2013, p. 14) referem que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Portanto, a perspectiva êmica, característica dos estudos qualitativos, será priorizada nesta pesquisa.

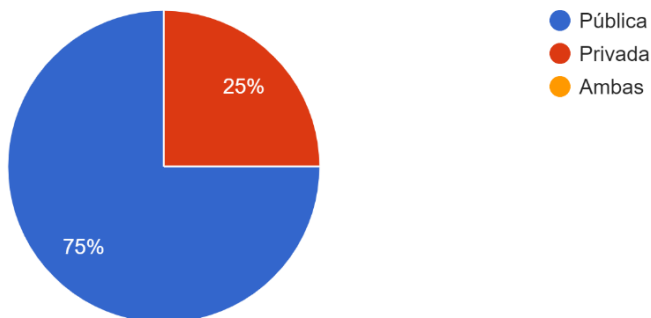
Para alcançar os objetivos previstos, optou-se pela geração de dados a partir de um questionário aplicado entre graduandos de Letras Inglês (professores em pré-serviço), membros do grupo de pesquisa “Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”. O número de participantes foram quatro, o que equivale ao número de graduandos voluntários no referido projeto de pesquisa. O questionário foi dividido em duas partes: (a) perfil dos participantes e (b) reflexões sobre o papel da empatia no período da pandemia. Para garantir a confidencialidade e privacidade dos participantes, a caracterização dos mesmos foi feita através de pseudônimos. Para descrever o perfil dos participantes, discutiremos a seguir alguns dados gerados na primeira seção do questionário:

A maioria dos participantes são do sexo feminino (75%), e a menor parte pertencente do sexo masculino (25%). As idades dos participantes estão ilustradas no gráfico a seguir:



Fonte: Gerado pelo Google Forms

No que se refere à escolaridade, constata-se no gráfico abaixo que a maioria dos professores em pré-serviço cursaram o ensino fundamental e médio em escola pública (75%), e a menor parte cursou em escola privada (25%).



Fonte: Gerado pelo Google Forms

Em relação ao turno de graduação, 75% dos participantes cursam a graduação no turno matutino e 25% no turno noturno. O período dos participantes varia entre o 2º período e o estado de concluinte. Em relação a aulas, 3 participantes estão cursando disciplinas de sua graduação de forma remota. Apenas uma das participantes não estava cursando disciplinas no momento da coleta dos dados pois havia finalizado seu TCC e aguardava sua formatura.

Uma informação relevante é que todos os participantes já possuem experiência como professor em pré-serviço. Dois participantes atuaram como professores estagiários nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará (CLLE); e três participantes tiveram experiência como professores voluntários através de projetos de ensino e extensão da FALEM promovidos no Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL). A seguir, na análise dos dados, discutiremos sobre a influência da empatia nas experiências dos participantes como alunos e como professores de inglês em pré-serviço.

#### **4 Influência da empatia na (trans)formação de professores de línguas em pré-serviço**

Num primeiro momento, os participantes refletiram sobre a influência da empatia em suas experiências como alunos e professores, de forma geral. Nessa etapa, 100% dos participantes alegam que a empatia influenciou de maneira positiva suas experiências, como é possível observar nos excertos:

**Excerto 1** – Amanda (9º semestre): Já considerava uma área de estudos importante, hoje vejo como algo indispensável em sala de aula (online ou presencial).

**Excerto 2** – Paula (Concluente): Sinto menos cobrança, não só como professora, mas também em questões profissionais e pessoais.

**Excerto 3** – Nicole (5º semestre): Estudar a empatia tem me mudado como pessoa em todas as áreas da minha vida. (...) Principalmente na sala de aula, ser aluna é também entender e me colocar no lugar do meu professor e colegas. (...) Logo no início da pesquisa cheguei a dar aula e ao mesmo tempo estudar empatia e motivação, nesse tempo foi muito importante para mim estudar empatia, pude botar em prática um novo olhar em sala de aula, entender a realidade e emoções dos meus alunos.

**Excerto 4** – Pedro (2º semestre): O estudo sobre o assunto com certeza mudou a minha percepção do que é ser professor e como me relacionar melhor com os alunos.

Os excertos acima evidenciam a virada afetiva (WHITE, 2018) na Linguística Aplicada, que se refere à mudança de concepções no ensino e aprendizagem de línguas, passando a se considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também aspectos afetivos. Ademais, os excertos mencionados reforçam como essa mudança de concepção no ensino e aprendizagem foi relevante na relação dos professores em pré-serviço com sua profissão bem como na relação com seus alunos, gerando melhoria na qualidade das relações interpessoais em sala de aula e menos cobrança.

A seguir, discutiremos os dados dos participantes em duas subseções, uma seção referente a suas perspectivas como alunos de inglês, e outra referente a suas perspectivas como professores em pré-serviço.

#### **4.1 Influência da empatia na aprendizagem de línguas no sistema remoto**

Para Krznic (2014, *apud* MERCER, 2016, p. 94), “empatia é a arte de imaginar-se no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos e perspectivas, e guiar suas ações através dessa compreensão”. Nesse sentido, empatia também envolve a adoção de novos comportamentos, na tentativa de criar relações empáticas. Sob sua perspectiva de alunos de graduação, os participantes citam algumas atitudes adotadas na busca por um ambiente mais empático em sala de aula:

**Excerto 5** – Pedro (2º semestre): Tentei ser mais gentil tanto com os professores como com os meus colegas de sala.

**Excerto 6** – Nicole (5º semestre): Como aluna, comecei a participar mais em sala de aula diante da aula de qualquer professor, me disponibilizava pra ler, sempre era voluntária quando necessário, minha participação aumentou, a aula que antes pra mim era só daquele professor,



não era mais somente dele, era nossa, de certa forma eu tinha responsabilidade ali também como aluna.

Fazendo a relação com a definição de empatia de Krznaric (2014), os excertos acima mostram que os participantes, após se colocarem no lugar do professor, adotaram novos comportamentos, exercitando a empatia. Pedro cita a gentileza como um fator para cultivar boas relações em sala de aula. Nicole passou a compreender melhor seu papel como aluna e passou a ser mais ativa em sala, voluntariando-se e ajudando o professor quando necessário.

Conforme mencionamos no referencial teórico, Zaki e Ochsner (2016) a empatia envolve o ‘compartilhamento de experiência’, o ‘processo de mentalização’ e a ‘motivação pró-social’. Esses componentes podem ser identificados nas respostas dos participantes quando estes refletem sobre quais comportamentos adotaram, sob sua perspectiva de alunos de graduação, na busca por ambientes de ensino e aprendizagem mais empáticos, conforme se observa no excerto a seguir:

**Excerto 7** – Pedro (2<sup>o</sup> semestre): Comecei como aluno a tentar deixar mais claro e expor mais a minha situação emocional e acadêmica aos professores, para que a partir disso pudéssemos achar o melhor caminho para a aprendizagem dos conteúdos.

O excerto 7 mostra o primeiro componente da teoria de Zaki e Ochsner (2016) de empatia, o compartilhamento de experiência, ou seja, a tendência do observador de sentir os estados afetivos de seus alvos a partir da observação e da interação. Pedro comenta ter exposto mais sua situação emocional para seus professores, para que ambos pudessem encontrar o melhor caminho para a aprendizagem.

Neste período de pandemia, com a adoção do ensino remoto para o ensino superior, ocorreram muitas mudanças e as questões emocionais

afloraram na adaptação dos alunos a este novo formato. Um exemplo disso foi o estado de cansaço e desmotivação, citado por 75% dos participantes:

**Excerto 8** – Paula (Concluente): A principal mudança nesse período foi o cansaço de ficar sentada por muito tempo, esgotamento mental e a falta de interação com outras pessoas.

**Excerto 9** – Pedro (2º semestre): Como estudante da graduação, me senti muitas vezes desmotivado a estudar e a seguir em frente. Tive algumas crises de ansiedade por conta da situação da pandemia como um todo e por conta do meu baixo desempenho nos estudos, gerados pela desmotivação.

**Excerto 10** – Nicole (5º semestre): A principal mudança no ensino de forma remota foi que ficou menos motivante para mim.

Os excertos evidenciam a forte influência das questões emocionais no contexto da pandemia. De acordo com Oxford (2016), a partir do exercício da empatia nas salas de aula, professores podem se sensibilizar e passar a reconhecer “as necessidades e estados emocionais dos seus alunos” (p.32). Portanto, a empatia se torna fundamental para que professores possam compreender quais dificuldades os alunos estão vivenciando e quais atitudes podem ser tomadas para criar um ambiente mais empático. Nessa perspectiva, referindo-se ao contexto da graduação, os participantes refletem sobre o comportamento dos seus professores perante esse período delicado.

Conforme citado a priori no referencial teórico, Henry e Thorsen (2019) mencionam duas dimensões da empatia: a preocupação empática e a tomada de perspectiva. As duas dimensões podem ser identificadas nas seguintes respostas dos participantes:

**Excerto 11** – Paula (Concluente): Sinto mais humanidade e preocupação com as doenças mentais dos alunos.

**Excerto 12** – Pedro (2º semestre): Uma professora me pareceu bem mais empática ao ponto que seu plano de ensino parece estar mais flexível e menos árduo de seguir.

No excerto 11, é possível identificar a preocupação empática, que envolve o afeto e o entendimento emocional dos alunos, quando a participante cita que os professores estão mais preocupados com as questões emocionais de seus alunos. O excerto 12, por sua vez, demonstra a tomada de perspectiva, que envolve as inferências que o professor faz na tentativa de se colocar no lugar dos alunos dos indivíduos, e adequar as aulas a partir dessas inferências. Neste, o participante menciona a criação de um plano de ensino mais flexível e menos árduo, provavelmente comparados aos planos de ensino das aulas presenciais.

Os excertos 11 e 12 mostram como a empatia pode contribuir para uma melhor compreensão dos estados emocionais dos alunos. Além disso, a empatia também influencia diretamente a metodologia de ensino, com a elaboração de planos de trabalhos que buscam levar em consideração a dificuldade atual dos alunos, conforme refletiremos na próxima subseção.

#### **4.2 Influência da empatia no ensino de línguas no sistema remoto**

Zaki e Ochsner (2016) definem a empatia como um construto multifacetado que envolve o ‘compartilhamento de experiência’, o ‘processo de mentalização’ e a ‘motivação pró-social’. Tais componentes da empatia foram observados nas experiências dos participantes como professores de inglês em pré-serviço.

**Excerto 13** – Pedro (2º semestre): Penso que a minha sensibilidade às necessidades dos alunos está mais aguçada, além de tentar sempre trazer o conteúdo e as atividades de sala de aula para o mais perto possível da realidade dos meus alunos e a seus objetivos de aprendizagem.

**Excerto 14** – Nicole (5º semestre): Quando eu estava dando aula, sempre separava duas ou três dinâmicas que abordassem o tema, para eles escolherem qual delas queriam fazer naquele dia; quando um deles não estava bem era notável, mudava o comportamento, essa criança ficava com uma das outras professoras e o combinado era ouvir a criança e não forçar ela a fazer o que ela não quer, sempre dar alternativas e ela escolher a que ela queria fazer.

Nos excertos 13 e 14, é possível identificar o processo de mentalização (ZAKI; OCHSNER, 2016), que se refere a estar mais atento aos sinais exteriores dos alvos (nesse caso, os alunos), como expressões faciais, linguagem corporal. Pedro afirma que através da empatia, sua capacidade de interpretação das necessidades dos alunos está mais aguçada, mais precisa. Nicole deu ao seu aluno o poder de escolha, fazendo-o eleger o que gostaria de fazer naquela aula, quando notou que seu comportamento estava diferente do usual.

**Excerto 15** – Nicole (5º semestre): Percebi que os alunos tinham fome, a maioria se queixava de estar com fome, então nos organizamos financeiramente para sempre no final da aula ter um lanchinho e isso foi gratificante, que serviu até de motivação pra eles aprenderem a Língua Inglesa.

**Excerto 16** – Pedro (2º semestre): Um professor empático se importa com os seus alunos e sempre espera que eles estejam fazendo o melhor possível. Isso faz com que o aluno se sinta apoiado e, assim, motivado a continuar e a desempenhar o seu máximo.

No excerto 15, podemos identificar o processo de mentalização e a motivação pró-social (ZAKI; OCHNSER, 2016), que consistem no desejo de ajudar os seus alvos de alguma forma. No caso de Nicole, ela identificou a fome nos alunos e sentiu a necessidade de fazer algo (processo de mentalização), e então começou a providenciar lanches para a turma,

gerando neles uma maior motivação para aprender a língua inglesa (motivação pró-social). Além disso, o excerto 15 também evidencia um dos principais componentes da empatia defendidos por Mercer (2016), a empatia afetiva, descrita também por Krznaric (2014) como uma resposta emocional compartilhada. O comportamento assumido por Nicole de se preocupar com as necessidades dos alunos e sua tomada de atitude de providenciar o lanche vai além de suas obrigações e demonstra afeto para com seus alunos.

Henry e Thorsen (2019) também defendem que professores empáticos são abertos a mudanças na sua forma de ensinar, visando conectar o conteúdo institucional com o que o aluno conhece em suas experiências fora da sala de aula, ou com o que ele gosta e tem afinidade. Para os autores, “a empatia é fundamental no desenvolvimento de ambientes de sala de aula facilitados e centrados no aluno” (p.32).

**Excerto 16** – Nicole (5º semestre): Aprendi a respeitar a formas deles de aprender e me adaptei.

**Excerto 17** – Amanda (9º semestre): Em uma disciplina de estágio tivemos a oportunidade de no encerramento da disciplina ter um momento de feedback com a professora, que durante o semestre havia sido bem dura nas críticas em relação à produção escrita de alguns alunos. Vários alunos expuseram o desconforto causado com as palavras utilizadas pela professora nos seus feedbacks, algo que até então não estava sendo percebido por ela, que sendo informada sobre a sua falta de empatia, pediu desculpas à turma e refletiu sobre o seu comportamento.

Os excertos 16 e 17 ressaltam o que Henry e Thorsen (2019) defendem a respeito de professores empáticos, os quais se tornam mais abertos a ouvir os alunos e a promover mudanças em suas estratégias de ensino que possam ir ao encontro de suas necessidades e interesses.

Em suma, os dados coletados demonstram que a empatia pode ser uma importante aliada na formação e transformação de professores de línguas e na criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais humanizados, visto que sua prática pode influenciar a busca por mudanças por parte de professores e alunos e a adoção de atitudes positivas em sala de aula.

### **Considerações finais**

Os dados gerados revelaram uma série de mudanças decorrentes da reflexão e prática da empatia, que vão desde mudanças a nível intrapessoal a mudanças a nível interpessoal, que se refletiram na tentativa dos participantes de se colocar no lugar de seus professores e colegas, de procurar ter um novo olhar como professor em sala de aula, buscando compreender a realidade e emoções dos alunos e de importar-se a ponto de agir para ajudar o outro de alguma forma.

Além disso, a empatia também influenciou os participantes a estarem mais abertos a refletirem e realizarem mudanças em seus métodos de ensino, visando uma sala de aula mais centrada no aluno. Também foi possível identificar maior interesse nos participantes em interpretar e reconhecer os estados emocionais de seus alunos e professores, e guiar seus comportamentos em sala através dessa interpretação.

Dessa forma, retomando a indagação que inspirou essa pesquisa: “De que forma a empatia pode influenciar a formação de graduandos de Letras – Inglês no período da pandemia?”, foi possível constatar que a empatia influenciou os participantes a adotarem novos comportamentos em sala de aula, especialmente nesse período de pandemia, em que as questões emocionais estão em evidência, na busca por um ambiente de ensino e aprendizagem humanizados e empáticos.

Uma limitação deste estudo foi o fato de nenhum dos participantes terem citado experiências como professores no período da pandemia, pois a partir do início do sistema de ensino remoto, os participantes que trabalhavam como professores em projetos de ensino e de extensão ou em outros contextos tiveram suas atividades interrompidas. Em suas respostas, eles focaram em suas experiências como professores no período pré-pandemia e em suas experiências como alunos de graduação no período da pandemia. Entretanto, as informações fornecidas foram suficientes para evidenciar a influência da empatia na formação de professores de línguas. Essa limitação abre portas para pesquisas futuras com um foco mais específico no ensino remoto de inglês, observando a influência da empatia na atuação do professor em pré-serviço nesse contexto.

## Referências

- BARCELOS, A. M. F. Revolutionary Love and Peace in the Construction of an English Teacher's Professional Identity. *In*: OXFORD, R. L.; OLIVERO, M. M.; HARRISON, M.; GREGERSEN. **Peacebuilding in Language Education: Innovations in Theory and Practice**. Multilingual Matters, 2020.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. Language learning and teaching: What's love got to do with it? *In*: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Positive psychology in SLA**. São Paulo: Telos editora, 2019. p. 130-146.
- HENRY, A.; THORSEN, C. Weaving webs of connection: Empathy, perspective taking, and students' motivation. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 9, n. 1, p. 31-53, mar. 2019. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/18534>. Acesso em: 09/02/2021.
- MERCER, S.; DÖRNYEI, Z. **Engaging language learners in contemporary classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

MERCER, S. Seeing the world through your eyes: empathy in language learning and teaching. *In*: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Positive psychology in SLA**. São Paulo: Telos editora, 2016. p. 91-111.

OXFORD, R. L. Toward a psychology of well-being for language learners: the 'EMPATHICS' Vision. *In*: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Positive psychology in SLA**. São Paulo: Telos editora, 2019. p. 10-90.

WHITE, C. J. The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. *In*: MARTÍNEZ AGUDO, J. de D. **Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education**. Cham: Springer, 2018. p. 19-34.

ZAKI, J.; OCHSNER, K. Empathy. *In*: BARRETT, L. F.; LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. **Handbook of emotions**. 4. ed. New York: The Guilford Press, 2016. p. 871- 884.



## Capítulo 10

### **Empatia, emoções e autonomia: relato de experiência sobre o ensino remoto de três professoras em serviço na rede pública estadual do Pará**

*Camila Rodrigues Mendes*<sup>1</sup>  
*Kamila Santos Santana Massoud*<sup>2</sup>  
*Luiza Moreno Carvalho*<sup>3</sup>  
*Larissa Dantas Rodrigues Borges*<sup>4</sup>

#### **Introdução**

Em uma sociedade em que somos ensinados a esconder nossas emoções desde cedo e negligenciar o bem-estar em prol da produtividade, a pandemia da COVID-19 nos impulsionou a olhar para dentro e dar vazão às emoções, sentimentos e sensações trazidas pelos desafios repentinos, pela adaptação necessária a novos contextos, e pelas incertezas diante do desconhecido. A negligência emocional deu lugar à escuta ativa, ao acolhimento e à empatia. Como em muitas outras profissões, educadores potencializaram sua autonomia para adaptarem-se ao novo cenário educacional, levando professores a redimensionarem suas práticas de ensino, manejarem novas ferramentas digitais e mergulharem na busca por formação continuada. De igual modo, a pandemia evidenciou a

---

<sup>1</sup> Especialista em Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa e Estrangeira – Uninter. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup> Mestra em Estudos de Fronteira – Universidade Federal do Amapá. Especialista em Língua Inglesa – Instituto de Ensino Superior do Amapá. Licenciada em Letras – habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> Mestra em Letras - Estudos Linguísticos – Universidade Federal do Pará. Especialista em Língua Inglesa e Literaturas – Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Licenciada em Letras Português, Inglês e suas respectivas Literaturas – Faculdade Integrada Brasil Amazônia.

<sup>4</sup> Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges. Doutora em Letras e professora do curso de Letras com licenciatura em Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) e do Grupo de pesquisa CARE: Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia. [dantaslarissa@yahoo.com](mailto:dantaslarissa@yahoo.com)

precarização das condições de trabalho, principalmente na escola pública, e a desatenção com o bem-estar de professores e alunos.

Além disso, a pandemia da COVID-19 vem ocasionado mudanças em diferentes aspectos da vida social, dentre eles no contexto educacional, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social que constituem grande parte do público com o qual lidamos nas escolas públicas em que atuamos.

Diante desse contexto conturbado e cientes do impacto das questões afetivas no ensino e aprendizagem de línguas, nós – professoras da rede pública estadual – indagamos se é possível entender o outro sem tomar a percepção desse outro e sem compartilhar com ele emoções (MERCER, 2016). Eis o nosso convite a essa experiência. À medida que ler os parágrafos a seguir, tente visualizar com vivacidade, atribuindo sons, cores e texturas às imagens mentais.

“Estamos de volta em março de 2020. Você é responsável por 14 turmas, cada uma com, pelo menos, 30 alunos. Um pronunciamento oficial do governador anuncia a suspensão das aulas. É a pandemia da COVID-19 mudando a trajetória dos nossos sistemas. Quinze dias viram trinta dias de afastamento da sala de aula. Você recebe a notícia de que as aulas ficarão suspensas por tempo indeterminado. Começam as reuniões on-line das três escolas onde trabalha em preparação para o ensino remoto – que já foi adiado, mais uma vez. Algumas semanas depois uma nova reunião. Dias depois, a SEDUC toma novas decisões, e você já sabe o que significa: mais reuniões.

Estamos em setembro de 2020, quando o ensino remoto começa obrigatoriamente. Na escola 1, nem um terço dos seus alunos conseguem acompanhar as aulas e a escola não tem impressora. Na escola 2, a situação é melhor: a escola possui impressora e cerca de 40 computadores com boa internet; metade dos alunos conseguem acompanhar as aulas, e a escola

até criou um aplicativo que dá acesso a um *drive* com os materiais didáticos. Na escola 3, os alunos – que vêm de municípios vizinhos como Marituba, Santa Bárbara, Santa Maria, Benevides e Mosqueiro – não têm a mesma sorte; alguns conseguem acessar o *Google Sala de Aula*, com dificuldade; outros somente o *WhatsApp*; e os demais, buscam o material impresso na escola.

Profissional e pessoal se fundem. No *WhatsApp*, você recebe quase 100 mensagens por dia: um aluno manda mensagem, são onze horas da noite, é o horário que a mãe chega com o único celular disponível; “Desculpa a demora, tia, ainda aceita a atividade?”, só tem um celular pra quatro irmãos na casa da aluna; “Queridos professores, só lembrando que o prazo dos relatórios por turma é até amanhã”; “Professora, não vai dar pra participar da aula no *Meet*, só tô com internet pro *WhatsApp*”; “Reunião *on-line* amanhã às 19h”; “Professora, não dá pra ligar o microfone, estou no trabalho”; “Não esqueçam de enviar até sexta os Relatórios de Atividades Não-Presenciais, e entregar as planilhas de notas impressas e assinadas na secretaria”.

Você olha para sua agenda e não sabe o que fazer primeiro: responder as mensagens dos alunos, dos coordenadores; tirar dúvidas dos alunos no *WhatsApp*; começar os relatórios para não atrasar (de novo); preparar material para o compêndio; dar feedback das atividades; lançar notas nas planilhas; pensar em novas estratégias para atingir os alunos que não estão participando. No meio disso tudo, você se questiona “será que sou uma boa professora?”, “estou fazendo tudo o que posso?”, “e os alunos que não entregaram mais as atividades?”. Agora, respira. Como você se sente?”

A mentalização que acabamos de fazer juntos trata-se de um exercício de empatia. Nosso intuito é nos colocarmos em um ponto de partida mais próximo do objetivo deste relato de experiência, qual seja, refletir sobre o

papel da empatia, das emoções e da autonomia no bem-estar do professor a partir do relato de experiência de três professoras sobre o ensino remoto na rede pública estadual do Pará. Como objetivos específicos buscamos: (1) Identificar as emoções emergentes nos relatos das professoras sobre sua experiência com o ensino remoto na rede pública estadual; (2) Observar como as professoras lidam com as emoções emergentes em sua prática docente no ensino remoto na rede pública estadual; (3) Analisar reflexões, comportamentos e atitudes empáticas nas relações intrapessoais e interpessoais das professoras no contexto do ensino remoto; (4) Investigar como a autonomia influencia na prática docente das professoras no ensino remoto.

Iniciaremos este trabalho levantando as principais perspectivas teóricas que fundamentam nossa discussão sobre o papel das emoções, da empatia e da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, descreveremos o percurso metodológico utilizado. A partir daí, apresentaremos, analisaremos e discutiremos os dados gerados. Por fim, traçaremos nossas reflexões finais.

## **1 Aporte Teórico**

A autonomia, a empatia e as emoções são construtos centrais neste trabalho que podem contribuir para formação continuada de professores, sobretudo no contexto atual de pandemia e de pós-pandemia. Nesta seção, abordaremos três construtos supracitados, relacionando-os ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

### **1.1 Autonomia na prática docente**

A autonomia é um conceito central em nosso trabalho, uma vez que o ensino remoto exigiu de professores e alunos comportamentos autônomos no que diz respeito ao manuseio de novas ferramentas

didáticas digitais, ao uso de novas metodologias, além de um novo modo de se relacionar entre professores e alunos. Neste trabalho, portanto, consideramos autonomia como parte de um sistema complexo, relacionada a outros construtos em uma relação de mútua influência. Além disso, recorreremos também à Psicologia Positiva aplicada ao ensino de línguas para melhor compreender a inter-relação entre autonomia, emoções e empatia.

Little (2003) apregoa ser difícil definir autonomia, pois muitas vezes ela se confunde com autoinstrução e nem sempre pode ser elucidada de maneira simples como uma capacidade ou um comportamento. Em sua definição de autonomia, Little (1991, p. 4) a descreve como uma capacidade relacionada a processos diversos como tomada de decisão, reflexão crítica e ação independente, além da transferência do que foi aprendido para contextos mais amplos.

A autonomia vem recorrentemente sendo associada à capacidade que um indivíduo tem de tomar responsabilidade pela própria aprendizagem (HOLEC, 1981 *apud* BENSON, 2001, p. 48). Benson (2001), por sua vez, adota o termo ‘controle’ pela própria aprendizagem e descreve autonomia como uma capacidade multidimensional que pode assumir formas diferentes para cada indivíduo, dependendo do contexto ou do momento em que se encontre. Para o autor, ainda que não seja fácil definir a autonomia, há comportamentos e mudanças atitudinais que permitem que percebamos o desenvolvimento da autonomia (BENSON, 2001).

Oxford (2016) classifica a autonomia a partir de três perspectivas: a comportamental, a existencialista e a freiriana. A perspectiva comportamental diz respeito ao processo de formação da identidade do indivíduo, isto é, a individuação e a independência. A perspectiva existencialista relaciona-se ao sistema de crenças universais e ao enquadramento mental do indivíduo. Nesta, encontra-se associada a busca

por sentido, o que implica, ao mesmo tempo, em liberdade e em responsabilidade. Além disso, acredita-se que a busca por sentido fortalece a autonomia, uma vez que, ao ser desenvolvida em uma determinada área poderá conduzir à autonomia em outras, sendo importante inclusive para o desenvolvimento da motivação intrínseca. A perspectiva freiriana apregoa que a autonomia ocorre através do exercício da liberdade. Neste contexto, professores e alunos têm uma relação pautada pela igualdade, pela liberdade e pelo pensamento crítico.

Considerando a autonomia a partir de uma perspectiva complexa, Borges (2019, p. 50 *é vis*) define autonomia como:

um sistema complexo e dinâmico, individual e social, aninhado a outros subsistemas da aprendizagem, tais como a motivação, as identidades, as crenças e as emoções, com os quais interage de formas diferentes e em contextos diversos, passando por momentos de retrocessos, estabilidade e avanços ao longo de toda a vida.

A autonomia é percebida pela autora como um processo denominado autonomização que se desenvolve ao longo da vida, o qual caracteriza-se como um processo dinâmico, flutuante, não linear e contínuo, que se relaciona com outros subsistemas como identidade, motivação, crenças, afetividade, dentre outros (BORGES, 2019).

As identidades estão entre os subsistemas que interagem com a autonomização. Paiva (2011) associa a aprendizagem de línguas com um processo dinâmico de construção de identidades, uma vez que estas são construídas em nossas experiências em diferentes contextos e podem sofrer variações ao longo do tempo. Dessa forma, podem ocorrer “contradições entre nossas identidades subjetivas, quem somos para nós mesmos, e nossas identidades projetadas, quem desejamos parecer ser

para os outros” (BARCELOS, 2013, p. 20). A seguir, discutiremos sobre as emoções e empatia, construtos com os quais a autonomia se relaciona.

## **1.2 Empatia e emoções no ensino e aprendizagem de línguas**

Tradicionalmente, os debates sobre o ensino e a aprendizagem de línguas costumavam dar relevo à cognição como o principal aspecto envolvido neste processo, o que limitou a compreensão da relação intrínseca entre cognição e emoção. White (2018) refere que a partir da inserção de novos debates nas ciências sociais, na educação e áreas correlatas, ocorreu a denominada virada emocional na Linguística Aplicada, na qual aspectos afetivos e emocionais passaram a ser investigados, ampliando novos caminhos de pesquisa. Nesse sentido, White (2018) defende que ensinar e aprender envolve aspectos afetivos, além das questões cognitivas e de racionalidade (WHITE, 2018).

Autores como Stephen Krashen e Jane Arnold foram pioneiros na discussão sobre a afetividade no ensino e na aprendizagem de línguas, ressaltando como emoções positivas ou negativas podem contribuir ou dificultar a aprendizagem. Para Aragão (2008), as emoções fazem parte das nossas experiências e interferem em nossas ações, portanto, é inevitável que exerçam forte influência em nossas ações como professores. As emoções são fundamentais no processo de tomada de decisão e, portanto, essenciais no processo de ensino, aprendizagem e autonomização.

Entre as diversas definições para emoções, escolhemos seguir a decisão de Barcelos (2013) de listar as características mais comuns apontadas na Psicologia e na Educação. De acordo com a revisão de literatura feita pela autora, reiterada na *live* “A importância do conhecimento sobre nossas emoções” (2020), as emoções incluem aspectos comportamentais, fisiológicos, fenomenológicos, cognitivos e

sociais. Além disso, são ativas, interativas e processuais, estruturadas hierarquicamente em um sistema complexo; são ainda social, cultural e discursivamente construídas.

Nesse sentido, resgatamos aqui o que Oxford (2019) nos fala sobre as emoções ao pontuar que são acompanhadas por interpretações conscientes e subjetivas, por sua vez, ligadas a eventos anteriores, padrões psicológicos de reações, à capacidade de agir, reagir e avaliar tais eventos. Daí a importância de expandir nossos conhecimentos sobre emoções e desenvolver nossa inteligência emocional, entendida como “a habilidade de entender os sentimentos seus e de outras pessoas, e usá-los como guia para refletir e agir” (SALOVEY et al., 2011 apud OXFORD, 2019, p. 16), o que acreditamos que possa levar ao exercício da empatia.

Referindo-se à empatia, Howe (2013 apud MERCER, 2016, p. 92) defende que:

empatia é sobre como os humanos se relacionam uns com os outros. É sobre como nós procuramos compreender as mentes e as emoções dos outros e como desenvolvemos nossas relações com outras pessoas. É uma habilidade central da qual precisamos para dar sentido ao comportamento e nos relacionar com os outros efetivamente.

Mercer (2016, p. 94) destaca três componentes da empatia. O primeiro é a empatia afetiva, considerada uma reação afetiva às emoções dos outros. O segundo é a empatia cognitiva, que diz respeito à compreensão dos sentimentos e perspectivas das pessoas, de modo que tal compreensão oriente as ações. O terceiro é a preocupação empática, também chamado de compaixão ou simpatia. Neste sentido, percebe-se o caráter relacional da empatia, ao enfatizar a centralidade da interação com o outro.



Para Cooper (2011, p. 7), a empatia pode ser definida como “o poder mental de se identificar com uma pessoa ou objeto de contemplação”. Nosso enfoque é no indivíduo e nas relações que estabelecemos com ele na tentativa de compreendê-lo. Trata-se, portanto, de sentir com o outro, um processo subjetivo também chamado de compreensão sensível, termo cunhado por Carl Rogers (1975), dentro da abordagem psicológica centrada na pessoa.

O ensino e a aprendizagem de línguas na perspectiva complexa envolvem a interação entre diversos elementos, agentes e processos, que exercem uma mútua influência entre eles. Neste trabalho, consideramos inter-relação e mútua influência entre autonomia, emoções e empatia, que podem provocar perturbações e mudanças nos sistemas no professor, no aluno e no contexto. A seguir, apresentaremos o contexto em que este trabalho está inserido.

## **2 Contexto e participantes do relato de experiências**

Somos integrantes do grupo de pesquisa CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexões e Empatia), que tem como objetivo a formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais. O grupo é coordenado pela professora Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges, na Universidade Federal do Pará. Este trabalho tomou forma a partir das reflexões geradas nas reuniões do projeto de pesquisa “Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”, do qual participamos desde 2019 até julho de 2021.

Ao longo das reuniões, discutimos textos teóricos acerca de temas ligados à Linguística Aplicada e à Psicologia no ensino e aprendizagem de línguas e compartilhamos nossas experiências como professores em nossos diversos contextos de ensino. Em especial, compartilhamos o que temos vivenciado a partir do início do ensino remoto em razão da

pandemia de COVID-19. Desse modo, a apropriação teórica e o contato com construtos como empatia, emoções e autonomia nos levaram a reinterpretar experiências passadas e a ressignificar novas experiências. Também registramos nossas experiências em diários e nos relatórios entregues semestralmente pelos membros do grupo de pesquisa.

As experiências que relataremos neste trabalho inserem-se no contexto do ensino remoto na rede pública estadual do Pará, instaurado de forma obrigatória a partir de setembro de 2020, sendo previsto pela Resolução nº 102, de 19 de março de 2020, que previa a oferta da modalidade à distância no ensino fundamental e médio em situações de emergência, em cumprimento com o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 e com a lei nº 9.394/96.

Este relato de experiência insere-se na abordagem qualitativa de cunho interpretativista. De acordo com Yin (2016), a abordagem qualitativa possibilita um estudo descritivo e exploratório sobre o objeto de estudo, o que nos permite dar sentido a situações altamente complexas, tal qual a natureza das experiências aqui relatadas. Além disso, “os dados ricos obtidos sobre a experiência dos participantes podem ampliar o escopo de nossa compreensão e adicionar profundidade à análise de um fenômeno com base nos dados e não de forma especulativa” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 204).

As participantes, portanto, são três professoras de inglês atuantes no ensino fundamental e médio de diferentes escolas estaduais da rede pública na região metropolitana de Belém do Pará. As professoras participantes foram identificadas como P1 (professora 1), P2 (professora 2) e P3 (professora 3). P1 atua como professora de inglês há 17 anos, dos quais 12 anos têm sido dedicados ao ensino na rede pública. No período do ensino remoto, era responsável por 17 turmas em uma única escola no distrito de Belém. P2 atua como professora de inglês há 12 anos e trabalhou

em diversos níveis de ensino antes de tornar-se professora na rede pública, onde exerce o cargo há pouco mais de dois anos. Durante a implantação do ensino remoto, era responsável por 19 turmas em duas escolas diferentes em um distrito de Belém. P3 tem seis anos de experiência como professora de inglês e começou a atuar na rede pública a partir de agosto de 2019. No período do ensino remoto, era responsável por 16 turmas, em três escolas públicas distribuídas em dois municípios diferentes da região metropolitana de Belém.

Os instrumentos utilizados para a geração de dados neste relato são os diários pessoais e diários de ensino das participantes bem como os relatórios semestrais elaborados no grupo de pesquisa no que compreende o período de março de 2020 a junho de 2021. Os relatórios registram as reflexões teórico-práticas emergentes na pesquisa, bem como a reflexão sobre a prática docente, crescimento acadêmico e profissional, impactos na identidade de professoras, e mudanças de crenças e ações. Optamos por também utilizar nossos diários pessoais e diários de ensino como ferramenta de reflexão crítica na formação de profissionais de Letras, conforme pontua Liberali (1999, p. 22). De acordo com o autor, os diários constituem uma ferramenta crítico-reflexiva que convida aquele que escreve a registrar sobre aspectos cognitivos e afetivos com maior frequência e mais próximo temporalmente da situação de comunicação, dentro de uma janela de tempo curta (LIBERALI, 1999). Os relatórios, por sua vez, nos possibilitaram observar as transformações em uma janela de tempo mais ampla. A seguir, apresentaremos análise e discussão dos dados.

### 3 Análise e discussão dos dados

Nesta seção, o relato de experiências se dará a partir de excertos dos relatórios semestrais elaborados no âmbito do grupo de pesquisa e dos diários pessoais e de ensino das participantes.

A partir de março de 2020, com a eclosão da pandemia de COVID-19 no Brasil, fomos afastadas da escola. Posteriormente, a partir de junho de 2021, com o ensino remoto mais consolidado, demos início ao planejamento das atividades não-presenciais.

[P1]: “Mais planejamento, atividades, correções, gravação de vídeos [...] Estou muito sobrecarregada e desmotivada [...] além disso cuidar da casa, filha, mãe com covid e falecimento na família estão pesando muito sobre meus ombros [...]”.

[P2]: Fico questionando por vezes o meu papel como professora [...]”.

[P3]: “as aulas virtuais foram muitos legais, mas [...], tenho a sensação de que não fiz tudo o que queria [...] me impedindo de relaxar por completo, de ficar tranquila [...]”

[P3]: “tô sentindo ansiedade em geral pelo que está por vir, tô ansiosa por não estar conseguindo ler no ritmo de antes por não estar estudando nada, por ter a sensação de que estou parada sem procurar novas oportunidades [...]”

Ao relatar sobre o início do ano de 2020 com as novas demandas exigidas no ensino remoto, P1 expressa que se sente sobrecarregada e desmotivada. Além da mistura de emoções negativas, verifica-se também o conflito entre as identidades de mãe, filha, dona de casa e professora em sua experiência.

No que se refere à identidade de professoras, o contexto de ensino remoto levou as participantes, em alguns momentos, a questionarem seu papel e sua capacidade como profissionais, conforme observamos no relato de P2. O questionamento de P2 sobre seu papel como professora está em consonância com o pensamento de Barcelos (2013) acerca das

“contradições entre nossas identidades subjetivas, quem somos para nós mesmos, e nossas identidades projetadas, quem desejamos parecer ser para os outros” (BARCELOS, 2013, p. 20).

P3 faz uma avaliação positiva de suas aulas virtuais, mas ao mesmo tempo nota que poderia ter feito mais pelos alunos, gerando uma sensação de não completude. A participante também expressa ansiedade por não conseguir tempo para se dedicar a sua formação continuada como gostaria em razão das diversas demandas assumidas no ensino remoto.

[P1]: “Fico angustiada por não saber como será, o que fazer, se meus alunos terão recursos para acompanhar, e se escola e Seduc irão proporcionar suporte [...]”.

[P1]: “muitos pais e alunos me procuram para dizer que não tem condições de assistir as aulas online. Muitos não têm o que comer casa. Outros possuem apenas 1 celular na casa com 4 filhos e sem internet. Fico muito comovida com a situação deles e triste por não poder ajudar como eu gostaria[...]”.

A reflexão e a observação também se mostram como elementos chave para a emergência de novos comportamentos empáticos nas participantes. P1 relata sua angústia ao perceber a situação de alguns alunos que não têm recursos para acompanhar as aulas remotas e nem mesmo para alimentarse. O excerto acima evidencia a empatia afetiva da participante ao se identificar e reagir à situação sofrida pelos alunos e suas famílias (MERCER, 2016).

[P3]: “as trocas de experiências com outros professores que estão enfrentando as mesmas dificuldades que eu têm me dado mais forças para continuar. Realmente não é fácil, mas estou me resignificando a cada dia, o que reflete mais positivamente nas minhas práticas[...]”

[P2]: “percebi que tenho incorporado novos comportamentos, [...] tento a ser mais empática com meus alunos [...]”

Nos excertos acima as participantes fazem referência à troca de experiências com outros professores no âmbito do grupo de pesquisa e o quanto isso tem lhe fortalecido para continuar e para ressignificar suas práticas de ensino de línguas e sua identidade como professora. Destacamos aqui o papel da reflexão, da troca de experiências e do apoio mútuo entre professores para a superação de dificuldades e para a emergência de novos comportamentos nas participantes.

[P1]: “[...] aprendi através da leitura do grupo de pesquisa deste semestre que precisamos delimitar um tempo de trabalho e não trabalhar por tarefas a cumprir [...] também, comecei a pensar um pouco mais em mim como pessoa e fazer coisas que gosto, e isso tem me ajudado bastante e refletindo no meu bem estar”

[P3]: “ontem voltei a fazer yoga. Me fez bem. Vou tentar estudar uns vídeos [...] de história da arte [...]”

[P2]: “fiquei muito feliz hoje com a atividade que fiz com meus alunos que mesmo com todas as dificuldades consegui um retorno deles quanto a aprendizagem. Foi muito significativo e importante para eles e para mim também [...]”

Os encontros do grupo de pesquisa também contribuíram para mudanças nas trajetórias das professoras. Nota-se nos excertos acima que as participantes passaram a fazer uso de estratégias de autorregulação, de gerenciamento de tempo e de autocuidado. Quando a P1 relata o que tem aprendido com o grupo e as mudanças de atitudes empreendidas observa-se a importância dessa comunidade de prática para a formação continuada das participantes e para o exercício de sua autonomia.

Quando P1 relata “comecei a pensar um pouco mais em mim como pessoa e fazer coisas que gosto” destaca-se o autocuidado, a tentativa de equilibrar suas múltiplas identidades e o investimento em seu bem-estar como pessoa e como profissional. A partir do momento em que as

participantes passaram a ter esse olhar de autocuidado, visando seu bem-estar, percebe-se a emergência de emoções positivas, tais como a felicidade de P2 ao perceber a aprendizagem dos alunos na atividade que realizou ou sentir os efeitos de relaxamento em seu corpo após a aula de yoga.

De acordo com Aragão (2008, p. 297), “nossas emoções se fazem presentes em nossas vidas nos mais diversos âmbitos e de diferentes maneiras, modulando o fluir de nossas ações”. As experiências das participantes estão em sintonia com o pensamento do autor, uma vez que as emoções são fluidas e influenciaram as identidades, reflexões e atitudes das professoras em diversos momentos. Nota-se também que a empatia e o apoio mútuo entre os professores do grupo de grupo contribuíram para a manutenção da motivação das professoras e para sua autonomia e resiliência. Apesar da limitação de tempo diante das novas tarefas assumidas em razão da pandemia, as participantes não deixaram de investir em sua formação continuada, participando ativamente como membros do grupo de pesquisa.

### **Considerações Finais**

Em face ao cenário de desafios enfrentado em nossos ambientes de trabalho em meio à pandemia da Covid-19, observamos o quanto a empatia e as emoções podem influenciar em nossa autonomia como professoras. O formado remoto emergencial sem a devida estrutura necessária, além das novas relações e demandas de trabalho evidenciaram a precarização da escola pública e impactou o bem-estar de muitos professores.

Durante este período de afastamento presencial das escolas e inserção no contexto de aulas remotas emergenciais, destacamos a influência das emoções em nossas práticas como professoras e nas nossas identidades, sejam elas no campo profissional ou no campo pessoal.

Percebemos o quanto as emoções são fluidas e complexas, por vezes inibindo, outras vezes, fomentando nossa autonomia.

A reflexão e a prática da empatia levaram à emergência de novos comportamentos tanto cuidado para conosco quanto nas relações com nossos alunos e suas famílias. Os comportamentos empáticos repercutiram positivamente em nossa identidade docente e fomentaram nossa autonomia.

Destacamos o papel da reflexão nesse processo de formação continuada como professoras. Ao relatar e compartilhar nas reuniões do grupo de pesquisa, e registrar em relatórios e diários nossas experiências com o ensino remoto, foi possível olhar para nós mesmas pelo viés do autoconhecimento e da empatia. A partir do nosso relato, ressaltamos a emergência de novos padrões de comportamento, tais como a reflexão, o autoconhecimento, o engajamento e a autorregulação das emoções.

A troca de experiências e as discussões teóricas no âmbito do grupo de pesquisa geraram mudanças e a busca por estratégias para a autorregulação das emoções e de investimento em nosso bem-estar, ressignificando nossas práticas em sala de aula e refletindo em nossa autonomia como professoras de línguas.

Segundo Aragão (2008, p. 315), “na reflexão não se volta ao mesmo ponto de partida, mas se desloca num fluir contínuo transformando a experiência anterior”. Nesse sentido, o processo de reflexão individual, por meio dos diários e relatórios, ou coletivo, impulsionado pelas discussões no grupo de pesquisa tiveram um papel fundamental na busca por novos caminhos em nossa trajetória de formação e na compreensão do outro por meio do exercício da empatia. Desse modo, percebemos nessas experiências de transformação que pequenas mudanças podem ter efeitos imprevisíveis em nossas identidades de professores.



## Referências

- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 8, n.2, p. 295-320, 2008.
- ARNOLD; Jane. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BARCELOS, Ana Maria F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. L. M; Amorin, M. A.; Carvalho, A. M. (orgs). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A. M. F. **A importância do conhecimento sobre nossas emoções**. [S. l.]: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 15 jun. 2020. 1 vídeo (1:26:49). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV44wSq8VxE>. Acesso em: 15 jun. 2020. Grupo de pesquisa Emofor - Emoção e Formação.
- BORGES, L. D.R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-Ingês**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- COOPER, Bridget. Empathy: An Historical Perspective. In: \_\_\_\_\_. **Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement**. London, New York: Continuum, 2011.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Instituto de Letras e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Belém, 1999.
- MERCER, Sarah. Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. In: MACINTYRE, Peter D.; GREGERSEN, Tammy.; MERCER, Sarah. (Orgs.). **Positive psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016, p. 91-111.

OXFORD, Rebecca. Toward a Psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' VISION. IN: MACYNTIRE, Peter D; GRENGERSEN; Tammy; MERCER, Sarah. **Positive Psychology in SLA**. São Paulo: Telos, Bristol: MULTILINGUAL MATTERS, 2019.

WHITE, Cynthia J. The emotional turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. In: MARTÍNEZ-AGUDO, Juan de Dios. (Ed.), **Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education**. Springer: Chan, 2018, p. 19-34.

## Capítulo 11

### **“Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”**

*Larissa Dantas Rodrigues Borges*<sup>1</sup>

#### **Introdução**

A complexidade inerente aos contextos de ensino e de aprendizagem de línguas demanda professores capazes de refletir sobre as próprias práticas, de se adaptarem perante as dificuldades e de buscarem soluções que possam ir ao encontro das necessidades e interesses de seus alunos, tornando suas experiências de aprendizagem mais significativas, personalizadas e abrangentes (BORGES, 2019; BORGES, MAGNO E SILVA, 2019).

Com a virada afetiva na Linguística Aplicada (WHITE, 2018), pesquisas sobre motivação, autonomia e emoções no ensino e aprendizagem de línguas tornaram-se mais produtivas. Passou-se a compreender o ensino e a aprendizagem de línguas como processos complexos que envolvem a interação não só de aspectos cognitivos, mas também de aspectos afetivos. Alinhado a esse pensamento, Nespor (1987, p. 324) ressalta que “emoção e afeto têm implicações importantes em como os professores aprendem e usam o que aprendem”. Desse modo, a forma como aprendemos e ensinamos, permeada por nossas emoções, influenciam nossas reflexões, ações e relações com os outros e com o contexto.

---

<sup>1</sup> Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges. Doutora em Letras e professora do curso de Letras com licenciatura em Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) e do Grupo de pesquisa CARE: Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia.

Pesquisas têm investigado as emoções de alunos e professores e de que forma podem influenciar suas reflexões e modular o fluir de suas ações (BARCELOS, 2015; ARAGÃO, 2008), impactando suas crenças, identidades, autonomia e motivação. A atenção para as emoções no ensino e aprendizagem de línguas mostrou-se imprescindível sobretudo no contexto de pandemia de COVID 19, em que assistimos o forte impacto de questões afetivas nas trajetórias de alunos e professores. Em minhas práticas na formação de professores, tenho observado que a incapacidade de refletir ou lidar com as próprias emoções pode levar alunos e professores a situações de estresse, de ansiedade e, às vezes, de *burnout*, o que pode acarretar a condição de estabilidade dinâmica, em que poucas ações são engendradas nos sistemas de aprendizagem e de ensino.

Os estudos de Aragão (2008, p. 296) enfatizam que “ao mudar de emoção, mudamos de ação”, o que reforça que a reflexão sobre o gerenciamento das emoções e sobre a empatia torna-se fundamental no contexto de formação de professores de línguas e tem o potencial de contribuir para mudanças nas trajetórias de professores e alunos, que poderão promover maior interação, colaboração e dinamismo.

Nessa perspectiva, mais recentemente, a Linguística Aplicada passou a investigar a promoção do bem-estar de professores e de alunos de línguas. O objetivo da teoria do bem-estar é contribuir para o florescimento da pessoa por meio do aumento das emoções positivas, do engajamento, do sentido, dos relacionamentos e da realização (SELINGMAN, 2011). Nesse sentido, o bem-estar está relacionado não apenas ao estresse e a como gerenciá-lo, mas também à reflexão sobre as emoções positivas e como lidamos com elas em busca de um sentido maior de satisfação na vida (KANNER *et all*, 1981 *apud* MERCER; GREGERSEN, 2020).

Partindo desses pressupostos, o grupo de pesquisas CARE<sup>2</sup> (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia) tem se debruçado sobre o bem-estar de professores de línguas em diferentes estágios da profissão, a partir do estudo da autonomia, empatia, motivação, engajamento, amor, dentre outros temas ligados à Psicologia Positiva, a fim de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de línguas. O contexto em que o grupo de pesquisa se situa é a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), na Universidade Federal do Pará (UFPA), inserindo-se no Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL)<sup>3</sup>.

Neste capítulo, portanto, pretende-se investigar o papel da empatia e da autonomia na formação e transformação de professores de línguas que integram o grupo de pesquisa CARE. Como objetivos específicos, visa-se identificar experiências de transformação na trajetória dos professores participantes; e verificar de que forma avaliam a sua participação no grupo de pesquisa na perspectiva da própria formação. A seguir, discutiremos os pressupostos teóricos centrais neste trabalho.

## **1 A autonomia do professor de línguas em pré-serviço e em serviço**

Por ser um fenômeno complexo e aberto a influências contextuais, a autonomia passou a ser compreendida por meio de diferentes perspectivas ao longo do tempo, encontrando-se em constante reelaboração e adaptação (MURRAY, 2017). Em consonância com a visão de Murray (2017), as mudanças que ocorreram no sistema de ensino e aprendizagem de línguas nas últimas quatro décadas levaram ao contínuo amadurecimento da noção de autonomia no âmbito da LA.

---

<sup>2</sup> Grupo de pesquisas coordenado pela prof. Dra. Larissa Borges na Universidade Federal do Pará (UFPA) que tem como objetivo promover o diálogo entre professores em pré-serviço, alunos da graduação, e professores em serviço, professores da rede pública e privada, em torno de questões que envolvem o bem-estar, a empatia e a autonomia na formação inicial e continuada de professores.

<sup>3</sup> O Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) na UFPA é atualmente coordenado pela prof. Dra. Larissa Borges e tem como objetivo promover atividades, projetos e eventos em prol da formação de professores de línguas.

Benson (2013, p. 29) enfatiza a visão dinâmica de autonomia afirmando que esta é “complexa, multidimensional e manifesta-se de diferentes formas”<sup>4</sup>. Tal definição está em conformidade com a perspectiva que adoto, uma vez que, a meu ver, a autonomia emerge de formas variadas ao longo do tempo como o resultado das interações entre os elementos que compõem esse sistema.

Tatzl (2016) também defende esta visão multifacetada de autonomia por entender que ela não se encontra somente no interior dos indivíduos, mas emerge das interações entre o indivíduo e os outros sistemas com os quais se relaciona, dentre eles professores, colegas e contextos. Mesmo quando o foco está no aluno ou no professor, não se pode deixar de considerar a influência de sua motivação, experiências prévias, crenças, relações e de como se sente diante do grupo ao qual pertence (TATZL, 2016). É nessa concepção que percebo a autonomia na trajetória dos participantes desta pesquisa, considerando as relações de interdependência entre o contexto e os diversos subsistemas aninhados ao ensino e à aprendizagem que incluem a autonomia e a empatia.

Portanto, a autonomia é compreendida como “um sistema complexo e dinâmico, individual e social, interligado a outros subsistemas da aprendizagem, tais como a motivação, as identidades, as crenças e as emoções, com os quais interage de formas diferentes e em contextos diversos, passando por momentos de retrocessos, estabilidade e avanços ao longo de toda a vida” (BORGES, 2019, p. 50).

Em minha tese de doutorado, propus um Modelo de Desenvolvimento da Autonomia como um fenômeno complexo (BORGES, 2019), englobando uma rede de elementos, agentes, processos e subsistemas aninhados à autonomia na aprendizagem de línguas. O

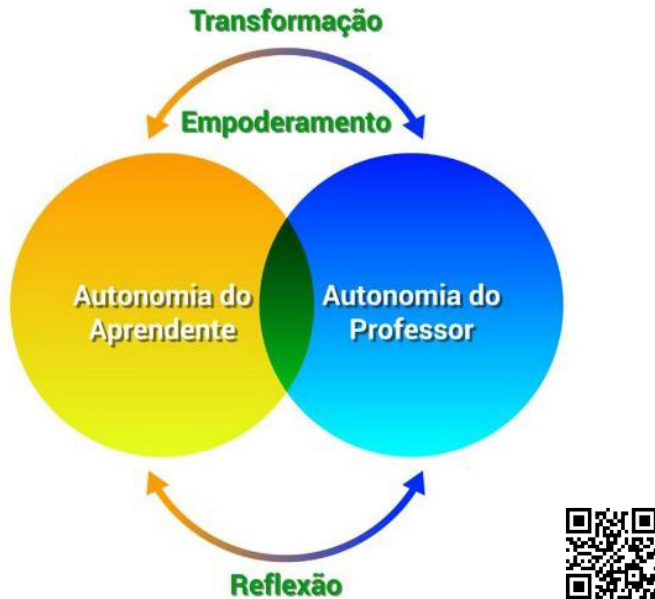
---

<sup>4</sup> No original: “Autonomy is complex, multidimensional e variably manifested”.

modelo ressalta a mútua influência entre diversos subsistemas que interferem na autonomia, tais como a motivação, as crenças, as identidades, as emoções, dentre outros. Nesta investigação, destaca-se a relação entre a autonomia e a empatia na formação de professores de línguas. Dessa forma, o modelo mostra-se relevante não só no que tange a aprendizagem, mas também o ensino e a formação do professor de línguas adicionais.

A transição entre a autonomia do aluno para a autonomia do professor não ocorre de forma automática (BORGES, 2019). Um aluno autônomo na aprendizagem de línguas pode não se tornar um professor autônomo e autonomizador. Logo, o desenvolvimento da autonomia do professor também é um processo complexo que demanda um investimento contínuo por parte desse agente, sendo necessária a reflexão sobre as próprias práticas visando o desenvolvimento da própria autonomização. Para Borges (2019), o desenvolvimento da autonomia do professor, tanto em pré-serviço quanto em serviço, envolve a reflexão, a transformação e o empoderamento desse agente, que passará cada vez mais a se conscientizar do impacto que pode ter no contexto em que está inserido, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 1 - Da autonomia do aprendente à autonomia do professor: uma experiência de transformação



Fonte: BORGES (2019, p.174)

Disponível em: <https://youtu.be/z0jZXHnwmIo> Acesso pelo QR Code

O contexto atual de mudanças e adaptações pelas quais temos passado, por conseguinte, demanda que a formação inicial e continuada de professores possa compreender: a) um investimento maior na autonomia do professor, a fim de que percebam cada vez mais o potencial transformador que podem exercer em seus contextos de ensino e na aprendizagem e autonomia de seus alunos; b) um olhar mais empático para o professor, suas necessidades, suas demandas e sua saúde física e emocional, a fim de que possam florescer e alcançar todo o potencial que trazem consigo. A seguir, discutiremos sobre a empatia e sua relevância na formação do professor.



## 2 A empatia na formação do professor

No contexto de pandemia e de pós-pandemia, as pesquisas que envolvem a empatia, o cuidado com questões emocionais e o bem-estar de alunos e professores assumem um papel ainda mais relevante. Nesse intuito, esta pesquisa pretende contribuir para o investimento no bem-estar e transformação de professores de línguas em pré-serviço e em serviço, a partir da reflexão e da prática da empatia e da autonomia.

Parte-se do pressuposto de que a empatia não é uma característica fixa da personalidade, mas é dinâmica, contextual, podendo ser desenvolvida nas nossas relações ao longo da vida (KYRNARIC, 2014; MERCER, 2016). A prática da empatia, portanto, pode ser estimulada no contexto de sala de aula e de formação de professores, visando a harmonia das relações e a reciprocidade nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

A empatia é definida por Krznic (2014 *apud* MERCER, 2019, p.94) como “a arte de imaginar-se no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos e perspectivas, e guiando suas ações através dessa compreensão”. Dessa forma, para exercitar a empatia, é necessária a disposição de compartilhar emoções com o outro em tempo real, no momento da interação (MERCER, 2016).

Para Howe (2013 *apud* MERCER, 2016, p. 92), “[empatia] é sobre como nós buscamos entender as mentes e as emoções dos outros e sobre como nós desenvolvemos nossos relacionamentos com outras pessoas”. Logo, a definição revela que a empatia mobiliza dimensões afetivas e cognitivas. Nesse sentido, Mercer (2016) argumenta que o componente afetivo está relacionado à reação que podemos sentir diante da emoção do outro; ao passo que o componente cognitivo diz respeito ao ato cognitivo de buscar adotar a perspectiva do outro; o terceiro componente elencado pela autora é a preocupação empática que envolve a forma como

interagimos com o outro, na qual espera-se que se faça uso de uma comunicação com compaixão, no sentido de tentar compreender a experiência vivenciada pelo outro. Nota-se que a interação entre os componentes da empatia pode estimular novas ações (MERCER, 2016), podendo levar à emergência de comportamentos empáticos.

Portanto, a “empatia não é meramente uma resposta automática às pistas emocionais, mas emerge de um processo avaliativo que passa pela observação, e pode passar ou ser influenciada por uma reflexão consciente e, então, possivelmente, levar a ação”<sup>5</sup> (MERCER, 2016, p. 94). Assim, compreende-se a empatia como um processo complexo e emergente que requer uma reflexão consciente e que demanda observação, escuta ativa, avaliação, acolhimento, compartilhamento de emoções e potenciais ações em prol do outro. Dessa forma, reflexão e ação estão imbricadas na tomada de perspectiva e nas ações empreendidas com o viés da empatia.

Voltando-se para a prática da empatia no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Henry e Thosen (2019) propõe duas dimensões que devem ser levadas em conta quando se almeja estabelecer relações empáticas em sala de aula. A primeira é a preocupação empática, que envolve o afeto e o entendimento emocional dos alunos; e a segunda é a tomada de perspectiva, na qual o professor reúne informações sobre os alunos e faz inferências, na tentativa de colocar-se em seu lugar e de levar em consideração seus interesses e necessidades, a fim de fomentar um maior engajamento em sala de aula.

Os autores defendem que “a empatia é fundamental no desenvolvimento de ambientes de sala de aula facilitadores e centrados no

---

<sup>5</sup> No original, “*empathy is not merely an automatic response to emotional cues but rather emerges from appraisal processes that follow observation, and can include and be influenced by conscious reflection, then possibly leading to action*”.

aluno”<sup>6</sup> (HENRY; THOSEN, 2019, p. 32). No entanto, ao meu ver, a empatia pode promover ambientes em sala de aula em que o foco não está centrado apenas nos alunos ou no professor, mas nas relações entre os agentes envolvidos nesse contexto, uma vez que a empatia pode gerar mudanças na qualidade das relações e estimular a reciprocidade.

Além disso, uma característica atribuída a professores empáticos é sua abertura a mudanças, pois almejam trazer à tona nas aulas os conhecimentos prévios, os interesses e as afinidades dos alunos, conectando-os com os conteúdos adotados nos currículos escolares (HENRY; THOSEN, 2019). A busca dessa conexão, que nem sempre é simples, mas necessária para irmos ao encontro dos objetivos dos alunos, é um exercício de empatia por parte do professor que se expressa no planejamento, nas escolhas, nas relações, na comunicação e nas ações em sala de aula. Dessa forma, professores empáticos e autonomizadores precisam estar abertos a mudanças, a negociações, ao acolhimento e a adaptações em prol de um ambiente de sala de aula mais humanizado, mais colaborativo e sensível ao que realmente importa para os alunos.

Em suma, a empatia [e também a autonomia], envolvem observação, reflexão e ação (VIGNEMONT; SINGER, 2006). A reflexão e a prática da empatia e da autonomia podem trazer contribuições importantes para a formação e transformação de professores a nível intrapessoal e interpessoal, pois envolvem desde o cuidado do professor consigo mesmo e com o outro, seu autoconhecimento e o conhecimento do outro, o gerenciamento das próprias emoções e uma resposta afetiva às emoções do outro. A tomada de atitudes pelo professor de línguas guiada pela observação e pela reflexão mobilizada pela empatia pode influenciar suas escolhas, suas relações e suas ações, levando à emergência de novos

---

<sup>6</sup> No original, “*empathy is foundational in the development of learner-centered and facilitative classroom environments*”.

comportamentos nele e em seus alunos. A seguir, discutirei as escolhas metodológicas que embasaram essa pesquisa.

### **3 Metodologia**

Esta pesquisa está fundamentada no formato metodológico estudo de caso, inserindo-se na abordagem qualitativa. Em pesquisas qualitativas, busca-se “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28). Dessa forma, a perspectiva êmica, característica dos estudos qualitativos, será priorizada nesta investigação.

O estudo de caso, por sua vez, dá ênfase à complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação entre seus componentes (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Delineia-se à medida que a pesquisa é desenvolvida, de forma que o pesquisador deve manter-se atento a novos elementos que poderão emergir ao longo do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Tal método vai ao encontro das pesquisas à luz da complexidade por respeitar a abertura de sistemas complexos como a formação do professor de línguas e a dinamicidade típica desse processo. Nesse sentido, van Lier (2005, p. 195) enfatiza que “o estudo de caso tornou-se um método chave para pesquisar mudanças em fenômenos complexos ao longo do tempo”.

Neste trabalho investigou-se o papel da empatia e da autonomia na formação e transformação de professores de línguas. Como objetivos específicos, buscou-se identificar experiências de transformação na trajetória dos professores participantes; e verificar de que forma avaliam a sua participação no grupo de pesquisa na perspectiva da própria formação.

Vale ressaltar que o projeto de pesquisa “Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia” estava em andamento quando, no início de 2020, a pandemia de

COVID-19 foi deflagrada no Brasil e no mundo, trazendo fortes impactos aos professores e alunos, os quais precisaram bruscamente se adaptar ao novo formato de ensino remoto emergencial. As reuniões do grupo de pesquisa que ocorriam presencialmente no Laboratório de Ensino de Línguas na UFPA passaram a ocorrer em uma plataforma virtual por meio de encontros síncronos quinzenais. Nas reuniões, além da discussão de textos acerca de aspectos relevantes para o bem-estar e formação de professores, dentre eles as emoções, empatia, autonomia e bem-estar, abre-se espaço para o diálogo e o compartilhamento das experiências dos alunos da graduação em Letras-Inglês e dos professores em serviço da rede pública e privada.

O contexto da pesquisa é a Universidade Federal do Pará, mais especificamente o Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL), no qual o grupo de pesquisas CARE está inserido. Os participantes são dez membros desse grupo de pesquisa, composto por graduandos em Letras Inglês, professores em pré-serviço e professores em serviço, atuantes na rede pública ou privada. Todos os participantes atuam como professor ou tiveram experiências de ensino em contextos diferentes: um professor atua no ensino superior e como conselheiro linguageiro; três professoras atuam no ensino fundamental e médio da rede pública; um professor atua no ensino fundamental da rede privada; uma professora atua em um curso particular; e três graduandos de inglês e uma recém-graduada trabalharam como professores em projetos de ensino e extensão, em cursos de línguas como estagiários ou em aulas particulares.

Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram os relatórios semestrais escritos pelos participantes do grupo de pesquisa e um questionário estruturado realizado ao final dos dois primeiros anos do projeto de pesquisa. A adoção desses instrumentos buscou contemplar a

perspectiva dos participantes sobre sua visão a respeito da influência da autonomia e da empatia em sua formação.

Para a análise, foi adotada uma abordagem holística e categórica. No primeiro momento, os textos foram analisados como um todo; e em seguida, a partir de categorias emergentes. Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos os dados.

#### **4 Análise dos dados**

Essa seção é dedicada à apresentação e discussão dos dados gerados nesta pesquisa a partir dos relatórios elaborados pelos participantes ao longo de sua participação no grupo CARE e do questionário respondido ao final dos primeiros dois anos do projeto de pesquisa (2019-2021). Foi enfatizada a visão êmica, ou seja, a perspectiva dos próprios participantes sobre suas experiências a partir da reflexão e da prática da empatia e da autonomia em sua formação como professores.

A partir das categorias que emergiram na análise, essa seção está dividida em duas partes, de acordo com os objetivos propostos neste trabalho. Na primeira, discutirei as experiências de transformação vivenciadas pelos participantes a partir da prática da autonomia e da empatia; e na segunda, demonstrarei como os participantes, professores em formação, avaliaram sua participação no grupo e os efeitos percebidos em sua formação inicial ou continuada.

##### **4.1 Experiências de transformação dos professores**

As primeiras mudanças observadas nos relatos dos participantes a partir do viés da empatia e da autonomia foram a forma como passaram a ver ou perceber a si mesmos e ao outro, conforme se observa nos excertos a seguir:

[1] *Na minha experiência, as reflexões sobre empatia me ajudaram a entender não só meus alunos, como meus professores, e a mim mesma, criando uma relação mais saudável de se colocar no lugar do outro, de se importar com os sentimentos do outro (Questionário, Viviane).*

[2] *Quando paro para pensar na professora que entrou neste projeto de pesquisa, em março de 2020 e na minha versão de hoje, vejo claramente as influências das discussões teóricas e das trocas de experiências pessoais e profissionais na emergência de novos comportamentos meus. (...) Percebo que fui aprendendo a ser mais empática não apenas com meus alunos - pois creio que já conseguia exercer bastante empatia com eles - mas também comigo mesma. (...) Hoje percebo que em muitos momentos, eu mesma não estava tendo empatia comigo, quando, por exemplo, em vez de descansar, eu me forçava a trabalhar mais naquele planejamento, ou quando mesmo descansando me sentia culpada por não estar aproveitando o tempo para fazer algo pelos alunos. Também vejo que hoje não tenho medo nem vergonha de admitir minha vulnerabilidade emocional em conversas com outros professores do meu ambiente de trabalho, com o grupo de pesquisa e até mesmo com meus alunos. Estou muito mais aberta a falar sobre minhas emoções e deixá-las se manifestarem. Com isso, pude ressignificar algumas experiências conturbadas que tive como professora já na rede pública, tanto do início quanto de agora do ensino remoto (Relatório final, Letícia).*

[3] *Passsei a pensar no aluno como um ser que tem sonhos e não está ali meramente para aprender conteúdos. (Relatório final, Verena)*

[4] *Percebi que ao demonstrar empatia com os meus alunos, consegui me aproximar e ganhar a confiança deles, o que fez com que essa empatia retornasse pra mim, de diversas formas. (Questionário, Kátia)*

Nos excertos acima, observamos que a forma de perceber a si e ao outro foi ressignificada pelos participantes. Por “outro”, faz-se referência aos alunos, aos professores e aos seus próprios pares, o que implica que as mudanças na qualidade das interações ocorreram não apenas no contexto interno à sala de aula, mas também além dela, no contato com outros professores no ambiente de trabalho. A “empatia consigo mesmo” foi um termo recorrente nos relatos de todos os participantes, como um cuidado

maior que passaram a ter consigo mesmo, como professores e como pessoas, em respeito às múltiplas identidades que os compõem.

A apropriação teórica acerca da empatia, da autonomia e do bem-estar trouxeram à tona reflexões por parte dos professores, os quais, na medida do possível, procuraram colocar em práticas as estratégias que emergiram nas discussões no grupo. A professora Letícia relata sobre as mudanças que percebeu em sua identidade de professora ao expressar que passou a se sentir mais livre para admitir sua vulnerabilidade e a deixar suas emoções se manifestarem.

Conforme relatado por Verena, a empatia levou-a a ampliar sua visão sobre os alunos e a percebê-los de forma mais holística, como pessoas que têm sonhos. Além disso, o sentimento de reciprocidade também foi relatado por Kátia, evidenciando que a prática da empatia nas interações na sala de aula pode suscitar uma resposta empática por parte dos agentes que interagem nesse contexto.

O exercício da própria autonomia como aluno e como professor emergiu em diferentes níveis, segundo expresso nos excertos a seguir:

*[5] Como professora em formação, sei da necessidade de nos tornarmos cada dia mais autônomos como educadores, no entanto, ainda me vejo muito dependente dos materiais didáticos e métodos "prontos", pretendo melhorar as minhas produções próprias de materiais de ensino e explorar mais os recursos tecnológicos na área de aprendizagem de línguas pra evoluir nesse sentido. (Questionário, Kátia)*

*[6] As reflexões sobre autonomia modificaram a minha relação com a língua inglesa de uma forma muito positiva, tenho dificuldade em pronunciar e me comunicar bem em inglês, e minhas desculpas eram não ter professor com tempo para me ensinar, de fato, a autonomia me ajudou a ser instruída por professores, mas ser dona do meu aprender, sobre ter autonomia de aprender sozinha de ser quase que a única responsável por isso. (Questionário, Viviane)*



Conforme discuto no aporte teórico, para Borges (2019), a transição da autonomia do aluno para a autonomia do professor não é automática, mas sim um processo que precisa ser fomentado na formação, trazendo-o para o nível da consciência por parte desses agentes. A participante Kátia revela estar consciente de que precisa investir mais em sua autonomia como professora, no que diz respeito à seleção e uso de seus materiais didáticos. A participante Viviane, por sua vez, refere que novos comportamentos autônomos emergiram em sua trajetória de professora em formação, a partir da reflexão crítica e da percepção de seu papel ativo na aprendizagem de inglês.

O relato de José, a seguir, evidencia uma série de mudanças por ele empreendidas em suas experiências como professor a partir da prática da empatia e da autonomia:

*[7] As reflexões realizadas no nosso grupo tiveram um impacto muito forte em como eu lido com o meu planejamento de aula. Eu cobrava muito do meu planejamento, era uma cobrança tão exaustiva que, em algumas vezes, eu ficava travado e não conseguia mais planejar aula; eu chegava na aula exausto, com o um sentimento de culpa pelo planejamento e com uma certa raiva pela minha frustração, o que me dificultava perceber os meus aluno. Estou planejando as minhas aulas com mais leveza há 2 semestres. **Eu tenho buscado entender o meu processo como professor e buscado entender o que os meus alunos sentem** [grifo nosso]. Alguns exemplos de atividades que eu já fiz:*

- 1. Chamada em forma de perguntas: eu faço uma pergunta inicial como "qual foi o acontecimento mais agradável da sua semana?", quando eu chamar o nome do aluno, ao invés de ele responder "presente", ele responde a pergunta (Turma preparatória para o TOEFL e avançado).*
- 2. Discussão sobre humor e energia: eu trabalhei com eles uma tabela de pontos (trabalhada também durante o grupo de pesquisa) onde ele deveriam calcular como estava a energia deles naquela semana. Em seguida, nós discutimos sobre o humor e o que nos faz sorrir (turma de nível avançado).*

3. *Meu dia em um GIF: como atividades de warm-up, eu pedi para que os alunos escolhessem um gif que melhor os descrevessem naquele momento. Foi um momento bem descontraído. Até os alunos que usavam gifs demonstrando estresse puderam rir e relaxar antes da aula. A minha percepção dos alunos durante esse período de pandemia me ajudou bastante para que eu escrevesse um relatório mais consistente sobre os meus alunos e melhorar o meu feedback com eles e com os pais. (José)*

Observa-se em José uma das características de professores empáticos, a abertura a mudanças (HENRY; THOSEN, 2019). José relata que passou a ter mais empatia consigo mesmo no que se refere a diminuir o alto nível de cobrança quanto ao planejamento de suas aulas. Paralelamente, o participante tem investido em seu autoconhecimento como professor e no conhecimento de quem são seus alunos e o que sentem, conforme ilustra no tipo de atividades que passou a realizar em suas aulas com esse objetivo. As atividades que passou a realizar tiveram como objetivo trazer um pouco de relaxamento e humor para as aulas remotas, além de conhecer mais os gostos e interesses dos alunos de inglês, como se sentiam e quais acontecimentos na semana que haviam sido mais relevantes para eles. Observa-se o fortalecimento da identidade de professor em José quando ressalta que, após exercitar a atitude empática de conhecer melhor os alunos no período da pandemia, passou a elaborar relatórios mais consistentes e a dar *feedback* mais significativos para pais e alunos.

#### **4.2 Avaliação dos professores de sua participação no grupo de pesquisa**

Nesta seção, verifica-se como os participantes avaliam sua participação no grupo de pesquisa CARE. Os excertos a seguir salientam as percepções dos participantes quanto às implicações dessa participação para sua formação como professor:

[8] *O momento de pandemia enfrentado por todos nós me afetou profundamente. De março de 2020 aos dias atuais, passei por altos e baixos em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Pude vivenciar e constatar no dia a dia o poder que as emoções e a empatia têm em influenciar nossas ações, autonomia (por vezes inibindo e por vezes fomentando), nossa vida e as pessoas que convivem conosco. Em meio a este turbilhão de emoções e conflitos de minhas identidades de professora, filha, mãe e pesquisadora pude encontrar um grande apoio no nosso grupo de pesquisa onde além do conhecimento compartilhado, ajudamos uns aos outros a enfrentar esses momentos difíceis nos expressando, desabafando e nos fortalecendo emocionalmente. (Relatório final, Cecília)*

[9] (...) *Nesse sentido, o grupo me ajudou muito a entender minhas emoções e buscar estratégias para acolher e regular as emoções que mexem comigo de forma negativa. Também, junto com a ajuda profissional, comecei a ressignificar minhas experiências docentes carregadas de emoções negativas. Além disso, tenho buscado inserir a empatia nos meus materiais didáticos do ensino remoto, colocando perguntas para os alunos refletirem sobre com se sentiram ao fazer aquela atividade (...) (Letícia)*

[10] *Nas primeiras reuniões as emoções estavam em evidência devido à pandemia e as mudanças com a chegada do ensino remoto, alguns participantes estavam bastante desmotivados com sua graduação, ou seu trabalho. Porém, à medida que íamos lendo o livro escolhido, realizando as atividades que os participantes traziam (meditação, testes de autoconhecimentos, desenhos), foi notável a melhora no estado emocional da maioria dos participantes, estávamos muito mais otimistas e com uma melhor perspectiva. Creio que esse semestre final foi extremamente necessário para o bem-estar de todos os participantes. Para mim, o compartilhamento de experiências, ver a mudança das primeiras reuniões para a última reunião foi extremamente motivadora, foi possível ver como ter uma rede de acolhimento pode resgatar nossa esperança/motivação em algo. (Relatório final, Marina)*

[11] *Como professores, parece que é comum a emoção de isolamento, então para mim foi muito feliz a possibilidade de ter um grupo que foi além das leituras acadêmicas. Foi um espaço de escuta e acolhimento daquilo que estávamos experienciando. Gostei muito de compartilhar minhas experiências*

*e me senti muito contente em ouvir as experiências dos colegas. (Questionário, Ewerton)*

Conforme Nespôr (1987, p. 324) salienta, “emoção e afeto têm implicações importantes em como os professores aprendem e usam o que aprendem”. Os excertos acima evidenciam o quanto o turbilhão de emoções vivenciado pelos alunos da graduação e pelos professores em serviço, sobretudo no período de pandemia, impactaram suas reflexões, ações, identidades, motivação e autonomia (BORGES 2019; BARCELOS, 2015; ARAGÃO, 2008).

Ressalta-se ainda nos excertos a ênfase dada pelos professores ao papel da apropriação da teoria como base para reflexões críticas e para a busca de estratégias de superação. O estudo teórico, aliado à troca de experiências de forma empática em uma “rede de acolhimento” contribuíram, na percepção dos participantes, para tomadas de decisões mais conscientes, que geraram transformações e emergência de novos comportamentos.

Conforme Ewerton reforça no excerto 11, os professores geralmente enfrentam as dificuldades e conflitos na atuação profissional de forma isolada. No entanto, os dados relevam que o caminho para a superação desses problemas não precisa ser necessariamente individual, mas sim, colaborativo. A partir dos excertos, observou-se que o grupo de pesquisa foi considerado pelos participantes um ambiente em que se sentiram seguros para expor suas dificuldades, vulnerabilidades e para compartilhar suas emoções e experiências tanto negativas quanto positivas. Ao longo dos encontros, a partir do estudo teórico, da troca de experiências e da prática da empatia a nível intrapessoal e interpessoal, nota-se que as emoções negativas foram paulatinamente sendo gerenciadas pelos participantes e abrindo espaço para o surgimento de

emoções positivas e novas ações (ARAGÁO, 2008). Com o apoio mútuo experimentado entre os membros do grupo, observou-se a mudança de estado emocional na maioria dos participantes e o surgimento de emoções como otimismo, esperança, resiliência, felicidade, motivação e bem-estar.

Ao final do questionário, os professores foram convidados a resumirem em três palavras-chave como se sentiram ao participar do grupo de pesquisa CARE. As respostas compuseram a nuvem abaixo, em que a palavra que ficou mais em relevo foi “acolhimento”:



Fonte: Nuvem de palavras gerada no site [wordart.com/create](http://wordart.com/create)

A nuvem de palavras formada a partir da avaliação dos professores de sua participação no grupo de pesquisa traz à tona as experiências e as emoções positivas que vivenciaram. Dentre as expressões mais recorrentes, ressalta-se acolhimento, autoconhecimento, reflexão, pertencimento, compartilhamento e superação. Os excertos dos participantes a seguir corroboram as emoções positivas experimentadas pelos participantes:

[12] *Acolhido. O sentimento de acolhimento me trouxe segurança para compartilhar sentimentos e experiências que eu guardava para mim ou compartilhava com pouquíssimas pessoas. (Questionário, José).*

[13] *Me senti extremamente acolhida, principalmente durante o período da pandemia. Escutar as diversas experiências profissionais e pessoais dos meus colegas de grupo, me fez perceber o quanto os problemas, que muitas vezes achamos que só acontecem com a gente, são comuns à maioria de nós, e que todos nós temos a capacidade e a força necessária pra superá-los, desde que a gente esteja consciente do que é necessário fazer e principalmente, esteja disposto a mudar o que tem que ser mudado (Questionário, Kátia).*

[14] *Me senti acolhida nesse grupo e senti que todos foram muito bem vindos. É como se uma leve película que separa o professor super herói do professor real tivessem se rompido e nenhum de nós estava mais sozinho. (...) Minha participação foi curta, mas pude perceber isso. Imagina que de quem já está participando desde o início, os sentimentos devem ter explodido em acalento ao participar de um grupo de empatia em meio a uma pandemia cheia de incerteza (Relatório final, Verena).*

Os excertos demonstram que o ambiente permeado pela empatia contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos professores, os quais se sentiram seguros para expor suas emoções e experiências e para buscarem em colaboração formas de superar as dificuldades compartilhadas.

O relato de Verena, aluna concluinte de Letras, ressalta as mudanças de crenças em sua construção identitária de professora de línguas. As experiências nesse contexto de formação a ajudaram a compreender quem para ela é o professor real – humano e não super-herói – que não está isento de sentir limitações, emoções e solidão. A expressão “nenhum de nós estava mais sozinho” releva que nós professores podemos colaborar mais uns com os outros e nos beneficiar de redes de apoio em que nos sintamos acolhidos e em que, por meio da empatia entre nossos pares, possamos nos expressar, buscar suporte e forças para superar com autonomia os obstáculos que são parte integrante de nossa trajetória.

## **Considerações finais**

Este trabalho buscou contribuir para a formação de professores de línguas autônomos e autonomizadores, dispostos a fomentar continuamente sua própria autonomia e a de seus alunos, além de investir, por meio da empatia, no seu próprio bem-estar e no de seus alunos.

Nesse sentido, foram observadas evidências de transformação nas experiências dos professores, a partir da adoção de novos comportamentos autônomos e empáticos em sua atuação profissional e pessoal. Dessa forma, essa investigação poderá trazer à tona novas reflexões e ações na transformação de professores, contribuindo para mudanças e avanços que se fazem necessários nos contextos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.

Com a deflagração da pandemia, observou-se o aumento das emoções negativas entre alunos e professores, inclusive entre os próprios participantes dessa pesquisa. Diante desse cenário, as reflexões acerca da empatia e da autonomia, a apropriação teórica e a troca de experiências entre professores em pré-serviço e em serviço contribuíram para as mudanças observadas nos participantes. Tais mudanças envolveram o desenvolvimento da autonomia e da empatia, autoconhecimento, regulação emocional e o gradativo aumento de emoções positivas como otimismo, esperança, resiliência, felicidade, motivação e bem-estar.

A identidade do professor é dinâmica e constantemente construída em nossas experiências, nas quais a influência das emoções pode ser determinante para inibir ou para fomentar a motivação e a autonomia desses profissionais. A reflexão e a prática da empatia consigo e com o outro, o gerenciamento das próprias emoções e a consideração das emoções dos alunos mostraram-se habilidades relevantes na trajetória do professor que precisam ser privilegiadas em sua formação inicial e continuada, em prol de seu bem-estar.

A interação e colaboração entre professores, portanto, mostrou-se um rico instrumento na construção e fortalecimento de sua identidade. Evidenciou-se, dessa forma, a importância de ampliar os espaços de compartilhamento de experiências e emoções no ensino de línguas, favorecendo o trabalho colaborativo e o apoio recíproco entre os professores. É justamente esse o objetivo atual do grupo de pesquisas CARE – possibilitar que outros professores de inglês da rede pública possam interagir conosco e investir em sua formação continuada e em seu bem-estar.

Dessa forma, assim como no efeito borboleta, em que pequenas mudanças podem gerar resultados desproporcionais e imprevisíveis, as mudanças vivenciadas por professores a partir do exercício da empatia, da autonomia e do bem-estar também poderão ter um efeito imprevisível nas suas trajetórias e naquela de seus alunos.

## **Referências**

- ARAGÃO, R. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, p. 295-320, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in second language learning and teaching**, v. 5, n. 2, 2015. p. 301-325.
- BORGES, E. F.V; MAGNO E SILVA, W. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. **D.E.L.T.A.** v. 35, n. 3, 2019, p. 1-24.
- BORGES, L. D. R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-Inglês.** 2019. 255f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

De Vignemont, E.& Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? **Trends in cognitive Science**. (10), 435-441.

HENRY, A.; THORSEN, C. Weaving webs of connection: Empathy, perspective taking, and students' motivation. **Studies in Second Language Learning and Teaching, Kalisz**, v. 9, n. 1, p. 31-53, mar. 2019. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt/article/view/18534>. Acesso em: 09/02/2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MERCER, S.; GREGERSEN, T. **Teacher Wellbeing**. United Kingdom: Oxford, 2020.

MERCER, S. Seeing the world through your eyes: empathy in language learning and teaching. In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Positive psychology in SLA**. São Paulo: Telos editora, 2016. p. 91-111.

MURRAY, G. **Autonomy in time of complexity: Lessons from beyond the classroom**. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, n. 2, 2017. p. 116-134.

NESPOR, J. The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. **Journal of Curriculum Studies**, vol.19, 1987, p. 317-328.

PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas Adaptativos Complexos**. Belo Horizonte: FALE, 2009.

SELIGMAN, M. **Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Ed. Schwarcz S.A., 2011.

TATZL, D. A systemic view of learner autonomy. In: GKONOU, C; TATZL, D.; MERCER, S. (Orgs.). **New directions in language learning psychology**. Graz: Springer, 2016. p. 39-54.

van Lier, L. Case Study. In: E. HINKEL (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, p. 195-208.

WHITE, C. J. The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. In: MARTÍNEZ AGUDO, J. de D. **Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education**. Cham: Springer, 2018. p. 19-34.

## Capítulo 12

### **Projetos de ensino e extensão na formação de professores em pré-serviço: uma vereda para ser, sentir e aprender ser docente**

*Victoria Oliveira da Silva*<sup>1</sup>  
*Larissa Dantas Rodrigues Borges*<sup>2</sup>

#### **Introdução**

O Laboratório de Ensino Línguas (LAEL) da Universidade Federal do Pará (UFPA) é um espaço interativo que busca envolver em sua atuação, reflexões e ações em torno da tríade da formação universitária ensino-pesquisa-extensão. O laboratório acolhe alunos dos cursos de Letras ofertados na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) das diferentes habilitações: inglês, francês, espanhol, alemão e de libras. Um dos objetivos do LAEL, portanto, é contribuir na construção da identidade do professor de línguas, por meio de suas atividades, eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as principais ações realizadas estão a promoção de eventos voltados a formação docente, reunindo professores em pré-serviço e em serviço para discutir e vivenciar suas experiências e sua formação continuada, bem como a divulgação de atividades extracurriculares e do acervo disponível para uso e locação.

---

<sup>1</sup> Victoria Oliveira da Silva. Licenciatura em Letras-Inglês. Bolsista do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) e Integrante do Projeto de Pesquisa “Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”. <https://orcid.org/0000-0003-1449-6134>. [victoria.solive@gmail.com](mailto:victoria.solive@gmail.com).

<sup>2</sup> Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges. Doutora em Letras e professora do curso de Letras com licenciatura em Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) e do Grupo de pesquisa CARE: Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia <https://orcid.org/0000-0002-3913-4642> [dantalarissa@yahoo.com](mailto:dantalarissa@yahoo.com)

Após renovação e ampliação do espaço físico do laboratório em 2019, uma nova organização da dinâmica do laboratório favoreceu a oferta de novos projetos de ensino e extensão, cuja iniciativa partiu dos graduandos em Letras Estrangeiras e de suas necessidades enquanto professores em pré-serviço e das necessidades observadas por eles na comunidade no entorno da universidade. O aumento do número de participantes em projetos de ensino e extensão registrados e gerenciados no LAEL e o interesse desses professores em pré-serviço em investir em sua formação permitiu a criação de um banco de dados voltados a pesquisa sobre suas experiências na extensão universitária e a formação docente. O banco reúne os projetos, relatórios, bem como as narrativas escritas pelos professores voluntários acerca de suas experiências de ensino. Nesta pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), portanto, foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2002) das narrativas de ensino e dos relatórios elaborados pelos professores voluntários em pré-serviço.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo geral investigar a contribuição dos projetos de ensino e extensão para a construção identitária docente de professores de línguas, respondendo a seguinte pergunta norteadora: “De que forma a participação em projetos de ensino e extensão pode contribuir para a construção da identidade docente em professores em pré-serviço?”. Como objetivos específicos pretende-se: a) Verificar quais as percepções dos voluntários sobre a experiência como professor em pré-serviço ao longo da participação nos projetos; b) Observar de que forma os voluntários avaliam sua participação nos projetos de ensino e extensão. A seguir discutiremos alguns conceitos na literatura acerca da construção da identidade profissional, mais especificamente, a construção da identidade de professor de línguas.

## 1 Ser, sentir e aprender ser docente

A formação de professores de línguas perpassa processos de construção de sua imagem e autoidentificação como docente, questionamentos sobre sua competência prática enquanto professor, e toda sorte de sentimentos que florescem de suas escolhas e convívio. Em pesquisa anterior realizada com graduandos de Língua Inglesa da FALEM, Silva e Borges (2021) observaram que o reconhecimento como professor de línguas ocorre de forma mais sensível em atividades práticas de exercício da docência, além de favorecerem o desenvolvimento da autoconfiança e o desejo em continuar na profissão.

A construção do conceito de identidade, segundo Danielewicz (2001) e Dubar (2006), baseia-se no reconhecimento de diferenças e generalizações sobre e entre indivíduos, e grupos sociais, em que os critérios de escolha para associação ou diferenciação são socialmente construídos e modificados dentro do contexto histórico-cultural no qual se está inserido. Do mesmo modo, King e NG (2018) sugerem as emoções como socio-historicamente construídas e contextualizadas e que emergem de julgamentos conscientes e/ou inconscientes durante as interações relacionais. Portanto, o social gera um impacto em nossas percepções e individualmente contribuímos com a percepção que o social tem sobre a identidade e os processos emocionais<sup>3</sup> dos indivíduos e grupos.

Neste contexto, Flores e Day (2005) descrevem a identidade como um processo contínuo e dinâmico de reconstrução "que implica dar sentido e (re)interpretar os próprios valores e experiências". Artuzo (2011) discorre que a construção da identidade profissional se dá por meio da apropriação da própria história pessoal e profissional, construída e reconstruída ao longo do tempo, com o objetivo de acomodar inovações e assimilar

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por So (2005 *apud* BARCELOS, 2015, p. 308) em virtude das características dinâmicas das emoções.

mudanças na profissão, corroborando com Flores (2015) sobre a identidade profissional não ser uma entidade estável, fixa ou um produto.

Santos (2011) destaca que o desenvolvimento da identidade de um grupo profissional está relacionado com o conceito de cultura profissional: “um código interno criado a partir da interação social entre todos os actores do campo profissional” (SANTOS, 2011, p. 55). Assim, essa cultura permite a existência de um(uns) modo(s) de ser, estar, saber, atuar, sentir e até se posicionar dentro da ambientação comum a estes profissionais. A autora afirma ainda que “o reconhecimento social é elaborado na acção e na comunicação profissional e estas são especificadas pelos contextos de intervenção, pelos actores significantes e pelos objectos da prática profissional” (SANTOS, 2011, p. 55). De tal modo, a identidade profissional constitui-se em espaços, práticas e por meio de e para os agentes que os perpassam, bem como suas experiências, sentimentos e expectativas.

Gkonou e Miller (2020) afirmam que as identidades docentes, assim como a prática em sala de aula e a profissionalização docente são orientadas por emoções. Para justificar o seu papel, Winograd (2003 apud BARCELOS, 2015) afirma que são as emoções que validam e fornecem evidências de crenças e orientam nossa atenção para informações relevantes para nossos objetivos. Para Zembyla (2003), a emoção é parte primordial da construção da identidade, pois as pessoas organizam seus mundos a partir das emoções vivenciadas em suas experiências.

As experiências têm elo tão essencial para a construção da identidade profissional que Santos (2005) reforça tal papel:

uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é, no exercício concreto da prática profissional em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de ‘acordos’ e ‘desacordos’ entre a identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo. (SANTOS, 2005, p.55)

O excerto de Santos (2005) muito se assemelha com as definições que Wenger (2001 *apud* Machado Junior, 2014, p. 37) propõem para a aprendizagem, em sua Teoria Social da Aprendizagem, “como participação social das pessoas como integrantes ativas em comunidades de prática, com as quais, constroem identidade como forma de ação e de pertencimento”. As comunidades de prática, segundo Wenger (2011), “são um grupo de pessoas que partilham de um interesse ou paixão comum por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor a partir de sua interação regular”.

Machado Junior (2014) elucida as comunidades de prática a partir de seus três elementos estruturantes, conforme proposto por Wenger (2006): *Domínio*: refere-se ao interesse e assunto comum entre os membros que, ao se identificarem, valorizam as competências coletivas e tornam-se dispostos ao compromisso mútuo com o domínio; *Comunidade*: refere-se as interações e construções que fazem com que os membros agentes desse grupo com interesse comum se engajem em atividades e discussões conjuntas e ajudem uns aos outros, compartilhando informações; *Prática*: refere-se ao propósito de uma comunidade de prática, à aprendizagem conjunta sobre como fazer (*know-how*) e ter competência sobre o domínio. É desenvolver “em suas práticas, fruto das negociações de significados, um repertório compartilhado de recursos oriundos dessa prática, entre eles: experiências, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes na prática” (MACHADO JUNIOR, 2014, p. 118).

A construção e reconhecimento da identidade profissional, segundo, Johnson (2009) são convencionados, juntamente com o conhecimento e as crenças dos professores, por maneiras normativas de ser e estar na profissão, inseridas, histórica e culturalmente das comunidades de prática.

O que a permite incluir também como se sentir diante das atividades das comunidades de prática e corrobora com as ideias dos autores anteriores. Na próxima sessão, será apresentada a metodologia desta pesquisa.

## **2 Metodologia**

O presente estudo constitui-se como uma pesquisa narrativa, cujo objeto de análise é a história narrada e, através das interseções que constituem uma narrativa, é possível formar um espaço tridimensional, envolvendo interação (pessoal e social), noção de continuidade (passado, presente e futuro) e determinar um lugar para a situação estabelecida, além de evidenciar pessoas como indivíduos inseridos em um contexto social e que estão em constante interação (CLANDININ e CONNELLY, 2011).

No ano de 2019, quatro projetos de ensino e extensão foram desenvolvidos no LAEL no período de agosto a dezembro: o *Fá Lá English Project (FLEP)* nasceu em 2013, e visa ensinar inglês para crianças e jovens músicos da Fundação Amazônica de Música (FAM); o *PROPaz*, criado em 2017, visa ensinar inglês para crianças do programa PROPAZ no Guamá, um projeto social do Governo do Estado do Pará voltado à política pública de assistência social à crianças em vulnerabilidade social; o *Inglês para Iniciantes*, criado em 2019, oferece aulas para alunos do curso de licenciatura em Letras – língua inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) com nível iniciante de inglês e para a comunidade; o *Francês para Turismo*, criado em 2019, visa ensinar a língua francesa para adultos interessados em viajar para um país francófono.

Os participantes dessa pesquisa, portanto, foram 26 graduados em Letras, dos cursos de inglês e de francês, que se voluntariaram nos projetos de ensino e extensão gerenciados pelo LAEL no quarto período de 2019.



Dos 26 participantes, 3 voluntárias participaram simultaneamente em 2 projetos distintos.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram os relatórios gerais dos projetos de ensino e extensão do LAEL e as narrativas de ensino elaborados pelos professores voluntários acerca de suas experiências de ensino. No total, o corpus gerado é construído de 4 relatórios gerais e 20 narrativas de ensino, sendo que 4 narrativas foram feitas por 2 voluntárias que participaram em dois projetos distintos. Uma das narrativas continha pontos de vista sobre as duas experiências. Portanto, dos 26 professores voluntários participantes, houve 20 devolutivas das narrativas de ensino, ou seja, foi possível avaliar aproximadamente 77% dos relatos de experiências e considerações sobre a participação dos voluntários nesses projetos de ensino e extensão. A tabela 1 a seguir sintetiza a quantidade de professores voluntários e seus respectivos semestres letivos e licenciaturas, bem como o número de alunos participantes e suas idades:

**Tabela 1: Participantes dos projetos de ensino e extensão (2019.4)**

	FLEP	PROPAZ	Francês para Turismo	Inglês para iniciantes
Número de professores-voluntários	9	5	3	9
Habilitação dos professores	Inglês	Inglês	Francês	Inglês
Semestre letivo dos professores	7º/ 8º	2º/ 7º/ 8º	8º	7º/ 8º
Número de alunos participantes	70	30	12	15
Idade dos alunos participantes	7-15anos	8-10 anos	18-50 anos	18-25 anos
Período das intervenções	2º semestre de 2019			

Fonte: tabela elaborada pelas autoras baseada nos relatórios gerais entregue pelos voluntários

O método utilizado para a análise das narrativas de ensino e relatórios elaborados pelos professores voluntários em pré-serviço foi o de análise de conteúdo (BARDIN, 2002), o qual pressupõem que o texto contém sentidos e significados que podem ser apreendidos pelo leitor. Na

análise, portanto, é possível decompor seu conteúdo em fragmentos mais simples, que revelem as sutilezas da mensagem (CHIZZOTTI, 2006).

Dentre os procedimentos de análise, foi realizada a leitura prévia dos textos obtidos para entender a contextualização das narrativas e, posteriormente, leituras mais detalhadas dos textos, procurando evidenciar categorias de análise (BARDIN, 2002) que se relacionam com o referencial teórico aqui discutido.

Em seguida, destacou-se nas narrativas excertos que evidenciavam as categorias observadas. A partir da análise dos dados gerados emergiram 6 temáticas relevantes para a construção da identidade docente nas experiências dos voluntários enquanto professores em pré-serviço nos projetos de ensino e extensão, conforme discutiremos na próxima seção.

### **3 Análise dos dados**

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da construção da identidade docente em graduandos de Letras Estrangeiras Modernas e suas percepções como professores em formação ao participarem em projetos de ensino e extensão, nesta seção apresentaremos e discutiremos os dados gerados nesta investigação.

Nesse intuito, a análise dos dados foi organizada em duas principais temáticas: 1) Características dos projetos de ensino e extensão promovidos no LAEL e 2) Experiências de mudanças a nível interpessoal e intrapessoal, as quais discutiremos a seguir.

#### **3.1 Características dos projetos de ensino e extensão promovidos no LAEL**

Em suas narrativas, os professores em pré-serviço refletem sobre a natureza do projeto e suas características, comumente atribuindo-lhes valores positivos. Dentre as reflexões dos professores em formação destacamos suas percepções quanto ao caráter experimental dos projetos,

quanto às práticas de ensino em contextos reais e não simulados, e quanto ao desenvolvimento de materiais didáticos e elaboração de atividades lúdicas no ensino de línguas.

#### **a) Caráter experimental**

De acordo com a percepção dos professores em pré-serviço, os projetos de ensino e extensão são atividades desenvolvidas em contextos independentes das disciplinas da graduação, o que permite que possam experienciar o ambiente da sala de aula de maneira mais autônoma e sem avaliação formal. Nesse contexto, os professores em formação começam a perceber e entender sua identidade docente como um processo contínuo e dinâmico de reconstrução (FLORES, 2005) e passam a se engajar em sua comunidade de prática, visto que possuem um domínio em comum (WENGER, 2006 *apud* Machado Junior, 2014).

*[P4E6] "O projeto foi pensado para que outros colegas pudessem, mesmo que brevemente, **ter a experiência de sala de aula fora de um ambiente controlado como nas disciplinas da graduação**".*

*[P4E5] "Eu gostaria que mais alunos da nossa faculdade tivessem essa oportunidade de **estar em uma sala de aula lecionando, e de certa forma, sem a pressão de um processo seletivo**, assim como são as seleções para os Cursos Livres. Pois, como eu muitas pessoas nesse curso podem ter essa mesma dúvida com o passar do tempo. "Serei eu um bom professor?", "Será que consigo ensinar direito?". Então, **um projeto que faz com que nos sintamos bem, sempre a pressão de ser o escolhido, de ser o melhor, e que somente nos apresente o "lugar do foco" que seria o controle de uma sala de aula, estar à frente dela, é muito bem vindo**".*

Nos excertos acima, é possível observar que os professores em pré-serviço relatam o conforto e o acolhimento na sua participação nos projetos, ou seja, “na acção e na comunicação profissional [...] especificadas pelos contextos de intervenção, pelos actores significantes e

pelos objectos da prática profissional” (SANTOS, 2011, p. 55). Eles referem-se a esses contextos de ensino como ambientes em que se sentem mais livres para experimentar e aprender a ensinar. Para Santos (2011) esse fenômeno relaciona-se ao reconhecimento social, e nos dados apresentados ocorre principalmente a nível pessoal, quando o professor em pré-serviço é capaz de reconhecer-se no papel de professor e se sentir seguro no ambiente da profissão escolhida.

## **b) Experiência real**

Os participantes dessa pesquisa formam um grupo heterogêneo, com diferentes níveis de experiência de ensino da língua adicional. Alguns já passaram por experiências de ensino como estagiários em cursos de língua ou em aulas participares. Para outros, a participação nos projetos costuma ser a primeira experiência como professor para muitos voluntários.

Ao se desafiar e enfrentar a sala de aula, até então idealizada, tanto no que diz respeito aos alunos quanto ao seu próprio desempenho, os professores em pré-serviço acabam se deparando com a mudança de crenças acerca de sua atuação como professores. Isso se relaciona com a experiência de “dar sentido e (re)interpretar os próprios valores e experiências” (FLORES; DAY, 2005).

*[P4E3] “Portanto, até o dado momento do projeto eu nunca tinha dado aula para uma turma autêntica, com reais necessidades de aprendizagem”.*

*[P1E5] Uma experiência na qual aprendi a lidar com diferentes situações dentro da sala de aula. No início do período acreditava-se que não seria possível realizar uma aula de qualidade, interativa e dinâmica devido à falta de recursos nas salas de aulas, no entanto no decorrer do período fomos desenvolvendo diferentes formas de ensinar para estimular os alunos. O principal fator que me fazia sentir motivada era ver a disposição e entusiasmo dos alunos durante as aulas, à medida que eles estavam dispostos e motivados,*

*nos causavam mais motivação e entusiasmo na hora de ensinar, e isso me deixava mais produtiva e animada nas aulas seguintes.*

*[P1E6] “O FLEP foi o primeiro [projeto] do qual participei como professora de língua estrangeira, nesse sentido, teve grande importância para mim, pois representou a primeira “porta aberta” que me possibilitou iniciar minha atuação como professora. Assim, desde o começo, **embora eu estivesse ali para “ensinar”, eu tinha consciência de que, na verdade, tinha muito mais a aprender**”.*

Nos excertos acima, os professores voluntários salientam que as atividades nos projetos são desenvolvidas em contextos reais de ensino, sem simulações. Portanto, estão expostos às imprevisibilidades da sala de aula, que podem requerer a mudança do plano de atividade e a readequação diante de novas situações na tentativa de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Dessa forma, estão em contato direto com pessoas com necessidades de aprendizagem reais e que interagem espontaneamente com os professores em formação, propiciando a eles oportunidades de aprender a ensinar.

### **c) Desenvolvimento de material didático e atividades lúdicas**

Os projetos de ensino e extensão no LAEL não costumam adotar livros didáticos para as aulas, de modo que os professores voluntários dispõem de autonomia para selecionar e desenvolver seus próprios materiais didáticos. Assim, os professores em pré-serviço têm liberdade para escolher atividades e temas que busquem atender as necessidades e interesses dos seus alunos, além de estimularem sua própria criatividade, capacidade de pensar pedagogicamente as atividades desenvolvidas e ressignificarem crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Os excertos a seguir ilustram os três elementos estruturantes das comunidades de prática, o domínio, a comunidade e a prática (WENGER,

2006 *apud* MACHADO JUNIOR, 2014), que se tornaram evidentes no momento do desenvolvimento de material didático e atividades.

[P1E5] *“Aprendi com meus colegas professores novas práticas de ensino e juntos levamos para dentro da sala de aula aulas dinâmicas com jogos, músicas, vídeos, etc. práticas que poderiam desenvolver habilidades e competências dos alunos de forma lúdica e que os envolvessem no processo de aprendizagem”.*

[P2E1] *“Gostei de procurar materiais novos e pude criar situações de aprendizagem diferentes que não estavam no meu livro de francês que era usado na licenciatura da UFPA”.*

[P3E1] *“[...]chegamos a **produzir diversificadas atividades manualmente e impressas com materiais** disponibilizados pelas voluntárias e pelo LAEL, onde colocamos em prática nossas **criatividades, inovação, empenho e principalmente o trabalho em equipe**, sendo que não possuímos as ferramentas tecnológicas em sala”.*

[P3E2] ***Conseguimos também superar a dificuldade da falta de recursos disponíveis e desenvolver também a nossa criatividade, o trabalho em equipe, cooperação e sempre dividindo as tarefas para criar atividades sem sobrecarregar nenhuma das professoras e buscando por atividades que pudessem ser feitas naquele espaço com os recursos disponíveis.***

Observa-se nos excertos que a prática de selecionar os temas, produzir atividades e elaborar materiais sem a adoção integral de um manual didático estimulou os professores em pré-serviço a conhecer melhor os interesses e necessidades de seu público, a identificar como está ocorrendo o processo de aprendizagem de seus alunos, a adaptar-se aos poucos recursos disponíveis no ambiente de sala de aula e a perceber seu próprio papel dentro desse processo.

Além disso, o planejamento e a produção de material e atividades mostrou-se ser um momento em que a comunidade de professores em pré-serviço se reúne, e aprende conjuntamente e em colaboração,

transforma e amplia suas habilidades e saberes, despertando empatia entre si e por seus alunos e desenvolvendo sua percepção de como a aprendizagem pode ocorrer com os recursos disponíveis e em contextos onde os recursos materiais são escassos ou indisponíveis.

### **3.2 Experiências de mudanças a nível interpessoal e intrapessoal**

Nas narrativas foram observadas experiências de mudanças vivenciadas pelos professores voluntários a nível interpessoal e intrapessoal. O trabalho em equipe, e mais precisamente, a colaboração, foram apontados como pontos positivos dos projetos. Já no campo intrapessoal, algumas características pessoais, como a timidez, foram reconhecidas e gerenciadas ao longo das atividades. O reconhecimento e mudança de crenças também foram apontados pelos professores em pré-serviço.

#### **a) Trabalho colaborativo**

Os professores em pré-serviço, em sua maioria, conduziam as aulas nos projetos de ensino e extensão em duplas ou em grupos e realizaram suas atividades em equipe, o que promoveu o gerenciamento de relacionamentos interpessoais. Essa interação entre os outros membros da comunidade de prática mostrou-se bastante relevante, pois é justamente por meio dela que é possível construir e o reconhecer a identidade profissional (JOHNSON, 2009) e assimilar a cultura profissional (SANTOS, 2005).

*[P1E7] O projeto é um excelente ponto de partida para futuros professores, pois além da experiência real de ensino, há uma troca de conhecimentos com os colegas mais experientes, todos contribuem uns com os outros. Além do mais, essa vivência permite perceber a realidade da maioria das escolas públicas".*

[P1E8] *"Posso dizer que ser integrante do FLEP fez muito mais por mim do que eu esperava. Eu não somente **aprimorei minhas habilidades de ensino** e comecei a criar outra concepção sobre o ensino para crianças, mas também melhorei minhas habilidades sociais. Isso permitiu que os alunos fossem mais honestos comigo sobre as aulas e sobre as próprias emoções. **Além disso, pude me aproximar bastante daqueles que eram meus colegas voluntários, até que se tornassem um porto seguro, no qual eu poderia encontrar ajuda, compartilhar minhas alegrias ou tornar minhas experiências úteis ao convertê-las em conhecimento para eles**".*

[P3E3] *"Planejar as aulas do projeto toda semana **junto com outras professoras voluntárias permitiu a troca de conhecimento, de ideias e criatividade**. Foi importante ver as ideias fluindo e aprender **com minhas companheiras de projeto. Foi um aprendizado mútuo, aprendi muito com as outras voluntárias**.*

[P4E1] *"Após cada aula, havia **um momento de conversa e troca de informações** que acrescentava muito conhecimento a todos que estavam ali. **Posso dizer que acredito ter aprendido mais que ensinado neste projeto, então sei que meus objetivos pessoais foram alcançados**".*

[P4E2] *"Para quem ainda não tinha experiência em dar aulas, **ter alguém para ajudar foi tranquilizante**. Nem sempre concordávamos com tudo. No entanto, buscávamos balancear nossas opções e decidir sempre pelo que era melhor para os alunos. **Isso me ajudou a melhorar como professora e aprender a trabalhar em equipe**".*

Os excertos evidenciam que o contato com os membros da comunidade de prática e o senso de estar em uma comunidade com domínio em comum engaja os professores em pré-serviço em atividades e discussões acerca desse domínio, favorecendo a ajuda mútua e o compartilhamento de informações (WENGER, 2006 *apud* MACHADO JUNIOR, 2014).

Os diferentes níveis de experiência como professor, ou a falta de experiência, não são vistas como uma fonte de limitação, intimidação ou poder, mas como meio e motivo para interagir. Observa-se que os



professores voluntários aprenderam uns com os outros, contaram com o apoio mútuo em busca de alcançarem objetivos em comum. Ao utilizarem expressões como “porto seguro”, “aprendizado mútuo”, “todos contribuem uns com os outros” percebe-se o potencial do trabalho colaborativo entre os membros dessas comunidades de prática de fomentar a construção da identidade docente.

#### **b) Reconhecimento e gerenciamento de emoções e características pessoais**

Ao longo da participação nos projetos, os professores voluntários puderam reconhecer e nomear sentimentos e características pessoais que eles elencaram ter um impacto significativo na sua atuação profissional, conforme se observa nos excertos a seguir:

*[P3E3] “Decidi me voluntariar para participar do PROPAZ, pois **me sentia insegura como professora**”. [...] Um dos meus grandes objetivos ao participar do PROPAZ era **perder a inibição e ansiedade em sala de aula**”.*

*[P3E3] “**Sou bem tímida**[...] Ensinar crianças despertou meu lado mais desinibido”.*

*[P4E2] “Um ponto muito positivo a respeito dessa experiência foi em relação a minha timidez. **Sou uma pessoa naturalmente calada e nervosa**, foram muitos os problemas que tive devido a isso. Porém, dar aulas nos projetos do LAEL **me ajudou a me sentir mais segura e menos tímida ao falar em público**. Com o tempo, **já conseguia me sentir tranquila para ensinar e sanar as dúvidas dos alunos**. Como aluna de um curso de licenciatura, esse foi o obstáculo mais difícil a ser superado por mim”.*

Os professores voluntários relatam nos excertos o reconhecimento das características pessoais e das emoções que afloraram nas suas experiências como professores de línguas em formação, tais como a timidez, insegurança, a inibição, a ansiedade e o nervosismo. Os excertos trazem à tona a necessidade de levar em consideração as questões

emocionais nos contextos de formação de professores, a fim de que paulatinamente possam aprender a gerenciá-las. Os excertos a seguir demonstram como os participantes buscaram lidar com suas emoções como professores em pré-serviço:

[P1E7] *O feedback instantâneo dos alunos me ajudou a fazer as adaptações na minha abordagem e a melhorar a cada aula. Por outro lado, **a boa interação com os estudantes me encorajou a vencer a timidez e a me sentir mais confortável enquanto professor.***

[P3E3] *Conforme as aulas eram realizadas, **a minha confiança com os alunos e com espaço e sala de aula iam aumentando**”.*

[P4E4] *“A observadora me ajudou a reconhecer em mim **qualidades que antes eu não percebia**”.*

[P4E5] *“Eu me surpreendi com o fato de que **consegui me controlar emocionalmente para que eu não me desespereasse** ao ver uma situação inusitada, ou inesperada”.*

[P4E5] *“Consegui perceber que consigo ter um bom controle de turma, **mesmo que minha personalidade tranquila não ajude muito, e minha voz também não.** Aprendi a reforçar os pontos principais para que nada ficasse faltando”.*

Os excertos demonstram que a interação com os colegas voluntários, o trabalho colaborativo e o apoio mútuo ajudaram alguns participantes a superarem dificuldades e a reconhecerem em si características positivas antes despercebidas. Com o decorrer das aulas, alguns participantes relataram que se sentiram mais confortáveis e que desenvolveram a autoconfiança, o autocontrole emocional e a percepção de pontos positivos em sua atuação como professores.

### **c) Autoconhecimento e ressignificação de crenças**

Os trechos a seguir demonstram que a participação nos projetos de ensino e extensão propiciou a reflexão e ressignificação de algumas

crenças, contribuindo para modificação de suas percepções sobre o ensinar e o estar na profissão:

[P3E2] *“Um dos melhores objetivos alcançados era a alegria das crianças em estar presente nas aulas de inglês, mudando a crença de que essas aulas eram “chatas”.*

[P4E3] *Consigno enxergar, hoje, as diversas outras formas de apresentar conteúdos que foquem mais no aluno como central na sala de aula. Não digo que minhas práticas eram ruins, mas sim, tradicionais demais, o que me leva a pensar que talvez eu tenha mudado a minha percepção de ensino de língua. Considero isto como uma mudança significativa na minha identidade como professor.*

[P4E4] *“Mudei meu pensamento de que para ser professora precisa saber tudo. Comecei a ir para a aula mais tranquila”.*

Os relatos dos participantes demonstram que as experiências de ensino vivenciadas nos projetos contribuíram para mudanças de crenças preestabelecidas e para a construção identitária docente nos voluntários, o que reforça que a identidade profissional não é uma entidade estável, fixa ou um produto (FLORES, 2015). Pelo contrário, cada nova etapa ou nova experiência possibilita ao professor em pré-serviço conhecer sobre si, suas crenças, suas habilidades e sobre aqueles que colaboraram com sua aprendizagem e crescimento profissional.

### **Considerações finais**

Após análise do conteúdo das narrativas e das categorias emergentes observadas, foi possível compreender a pergunta que instigou essa pesquisa: “De que forma a participação em projetos de ensino e extensão pode contribuir para a construção da identidade docente em professores em pré-serviço?”

Observou-se que os projetos contribuem para a construção e assimilação da profissão ao promover a interação com agentes dentro da comunidade de prática; ao estimular o trabalho colaborativo e as habilidades de ensino; ao gerenciar situações e imprevistos reais em sala de aula e ao reconhecer e gerenciar estados emocionais e características pessoais.

De maneira geral, a participação como professores voluntários em projetos de ensino e extensão dimensionam a prática profissional e ampliam a visão sobre o ensino e a aprendizagem, que perpassa estar na posição de aluno e se perceber professor, com as habilidades e responsabilidades advindas dessa posição.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que a maioria dos voluntários perceberam os projetos como ponto de partida, seja por considerá-los a primeira experiência docente com alunos com necessidades reais de aprendizagem seja por se identificarem com a profissão de professor, haja vista que muitas de suas dúvidas ou medos se dissociam na medida em que se sentem aceitos nessa comunidade de prática. Tal percepção é corroborada por Silva e Borges (2021) ao relacionarem a participação em projetos como propulsores da construção identitária docente, uma vez que a participação de professores em pré-serviço ou em experiências reais de ensino em que tomam iniciativa, fazem escolhas e gerenciam o planejamento e as ações da prática docente podem fomentar a autoconfiança e a autonomia, a empatia e o trabalho colaborativo do professor em formação.

## **Referências**

ARTUZO, Carmem Zirr. **A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, 2011.

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Kalisz, Poland, p. 301-325. 09 nov. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Traduzido por Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.b
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DANIELEWICZ, Jane. **Teaching Selves**: Identity, Pedagogy, and Teacher Education. Albany, Ny: State University Of New York Press, 2001. 216 p. (Teacher Preparation and Development).
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006. 155 p. Traduzido por Catarina Matos
- FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 138, 14 abr. 2015. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>.
- FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 219-232, fev. 2006. Elsevier BV.
- GKONOU, Christina; MILLER, Elizabeth R.. An Exploration of Language Teacher Reflection, Emotion Labor, and Emotional Capital. **Tesol Quarterly**, [S.L.], v. 55, n. 1, p. 134-155, 23 abr. 2020. Wiley.

JOHNSON, Karen. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009. 148 p. (ESL & Applied Linguistics Professional Series).

MACHADO JUNIOR, Arthur Gonçalves. **Aprendizagens compartilhadas de formadores de professores: o caso da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Pará, Instituto De Educação Matemática E Científica Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém-Pa, 2014

SANTOS, Ana Clara. **Profissões e identidades profissionais**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SILVA, Victoria Oliveira da; BORGES, Larissa Dantas Rodrigues (2021). *A Construção da Identidade do Professor: Um Estudo de Caso Envolvendo Graduandos em Letras-Inglês*. **Revista Linguagem Em Foco**, 13(1), 381-402. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5191>

WENGER, Etienne. **What is a community of practice?** 2011. Available at: <https://wenger-trayner.com/resources/what-is-a-community-of-practice/>. Accessed on: 17 may 2019.

## Capítulo 13

### Abordagem complexa e aconselhamento linguageiro

*Dâmarys Arruda*<sup>1</sup>  
*Thaís Almeida Cardoso*<sup>2</sup>  
*Maria Clara Vianna Sá e Matos*<sup>3</sup>

#### Introdução

Centros de autoacesso em universidades são conhecidos como ambientes de aprendizagem que complementam as salas de aula ou como centros voltados à aprendizagem independente de qualquer tipo de escolarização formal (MAGNO E SILVA, 2019, p. 7). Segundo esta autora, esses espaços apoiam a aprendizagem de línguas ao promoverem atividades, bem como ao disponibilizarem materiais e equipamentos para que cada um aprenda da forma e no ritmo que prefere. Um dos focos desse apoio é o desenvolvimento da autonomia, entendida como “um processo individual socialmente construído”

Desde 2004, alinhada a esses propósitos, a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), abriga o centro de autoacesso “Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma” (BA<sup>3</sup>). A criação da BA<sup>3</sup> foi embasada em projetos de pesquisa coordenados pela professora Walkyria Magno e Silva na FALEM. Ao longo dos anos, a aproximação entre a BA<sup>3</sup> e a pesquisa

---

<sup>1</sup> Dâmarys Evelyn de Oliveira Arruda. Licenciatura em Letras - Inglês. Integrante do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0002-1869-8430>. [damarys.arruda@ilc.ufpa.br](mailto:damarys.arruda@ilc.ufpa.br).

<sup>2</sup> Thaís Almeida Cardoso. Licenciatura em Letras - Francês. Integrante do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0002-0320-9008>. [thais.cardoso@ilc.ufpa.br](mailto:thais.cardoso@ilc.ufpa.br).

<sup>3</sup> Maria Clara Vianna Sá e Matos. Doutora em Linguística. Curso de Letras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0002-3981-7232>. [Matos\\_mariaclara@yahoo.com.br](mailto:Matos_mariaclara@yahoo.com.br).

foi mantida. Isso tem permitido, a cada semestre, uma maior atenção ao laboratório e a renovação de motivações para realizar mais investigações, bem como a implementação de ações voltadas à melhoria das atividades ofertadas no espaço. São também frutos desses estudos mais conhecimento acerca de como lidar com a autonomia e a motivação voltadas ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da oferta de aconselhamento linguageiro. Este é uma modalidade de suporte mais personalizada à aprendizagem de línguas estrangeiras, oferecida nos centros de autoacesso de universidades ao redor do mundo (MORHY, 2015; KATO et al, 2016).

A partir do ano de 2011, visando contribuir ao campo de pesquisas sobre centros de autoacesso e seus temas intrinsecamente relacionados, pesquisadores da FALEM<sup>4</sup> estudam acerca de aconselhamento linguageiro. Nesse percurso, de 2013 a 2015, foi realizado o projeto de pesquisa “Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro”. Começou-se então a relacionar a compreensão da literatura a ações implementadas sob premissas baseadas no paradigma da complexidade, verificando os impactos para o aconselhamento linguageiro entendido como um sistema complexo.

Em meados de 2019, a pesquisa-ação coordenada pela professora Maria Clara Matos, “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”, dá continuidade a este processo de estudos ao propor alternativa para a formação de novos conselheiros linguageiros sob o olhar

---

<sup>4</sup> Pesquisas coordenadas pela professora Walkyria Magno e Silva: “Aconselhamento linguageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras” 2011-2013; “Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro” (2013-2015); “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade” (2015-2017); “Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento” (2017-2019).



da complexidade. Vinculadas a esta, a graduanda Dâmárys Arruda contribuiu como pesquisadora voluntária para desenvolver o plano de iniciação científica “Estudo de padrões de comportamento no aconselhamento linguageiro”, e, a graduanda Thaís Cardoso, desenvolveu outro plano com esta mesma natureza denominado de “Aconselhamento linguageiro complexo: modelo e ações”. Em comum, estes tiveram como objetivo geral compreender aspectos do paradigma da complexidade e verificar como adotá-los poderia apoiar o desenvolvimento de aconselhamento linguageiro e a formação de conselheiro linguageiro em andamento na BA<sup>3</sup> entre os anos de 2019 e 2021. Com isso esperou-se fomentar discussões acerca de como explorar o olhar complexo de modo a encaminhar questões da área de Linguística Aplicada, já que ainda se trata de algo inovador para a comunidade acadêmica em geral. Este capítulo esclarece mais a respeito dos principais resultados desses dois estudos apresentados no evento II SIEPELL da FALEM. Além da introdução e das considerações finais, nosso texto apresenta o suporte teórico que lançamos mão para desenvolver as investigações, os procedimentos para gerar e analisar dados, bem como a discussão dos resultados.

### **O que é abordagem complexa?**

No processo de alinhar teoria à prática, a leitura de Larsen-Freeman (1997) e de Larsen-Freeman e Cameron (2008) representaram uma primeira aproximação com a corrente de ideias que ligam o paradigma da complexidade à Linguística Aplicada. Foram essas autoras que inicialmente nos situaram na história do conhecimento científico para que começássemos a compreender como vai se edificando o novo paradigma. O objeto de estudo das ciências sob a complexidade tem sido o comportamento de sistemas complexos. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.26), um sistema pode ser considerado complexo quando é

formado “por diferentes tipos de elementos, geralmente em grande número que se conectam e interagem das mais diversas formas”<sup>5</sup>. Baseando-nos nas autoras, os componentes de um sistema complexo são agentes (entidades animadas), elementos (entidades inanimadas), bem como fenômenos e processos de diferentes tipos.

Matos (2019) exemplifica que na área de ensino e de aprendizagem, o olhar complexo percebe que são agentes tanto professores, alunos, amigos de alunos e funcionários de um curso de línguas; são elementos livros, filmes, provas *etc.*; e, são fenômenos a aprendizagem, a motivação e a autonomia, que são também processos compostos por diferentes agentes e elementos interligados. Ainda, esses componentes “podem ser eles mesmos considerados sistemas complexos e, conseqüentemente, subsistemas de um sistema maior”<sup>6</sup>(LARSEN-FREEMAN et al, 2008, p. 28). Em outras palavras, um aluno pode ser considerado um sistema complexo, subsistema do sistema escola, assim como a escola pode ser um subsistema do sistema educacional municipal, estadual e assim em diante.

As mesmas autoras sugerem que investigações baseadas em preceitos da complexidade têm significado considerar a imprevisibilidade, a não linearidade, o dinamismo e a adaptação nas relações tecidas com o sistema complexo sob estudo, bem como perceber as transformações ocorridas. Para Kramsch (2012), a aprendizagem de língua estrangeira entendida como um sistema complexo cria suas próprias condições de desenvolvimento em interação aberta com seu ambiente estando sempre suscetível a mudanças. Compreendê-la sob um olhar integrador, no lugar de fragmentário, tem significado um caminho alternativo para a compreensão dicotômica dos fenômenos em estudo. Alinhada a essas

---

<sup>5</sup> “[...] with different types of people and elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways.”

<sup>6</sup> “[...] may themselves be complex systems, and thus ‘subsystems’ of the bigger system.”

ideias, Mercer (2013) defende que lançar mão de preceitos da perspectiva complexa representa um importante desenvolvimento na tentativa de interconectar atributos pessoais internos e fatores contextuais externos indicando um modelo baseado em percepções holísticas que vê essas relações como componentes indissociáveis de um sistema complexo que interage com outros sistemas e subsistemas enredando suas múltiplas camadas, todos se influenciando mutuamente de diferentes maneiras. Essas são algumas das questões que têm motivado estudos da área da Linguística Aplicada sob o olhar complexo e que abordamos em nossas investigações.

### **O que é aconselhamento linguageiro complexo na FALEM?**

Sobre aconselhamento linguageiro entendemos que é um serviço oferecido pelo centro de autoacesso BA<sup>3</sup>, é uma atividade disponibilizada ao estudante de língua estrangeira para que desenvolva sua autonomia e cuidados com a motivação voltada à aprendizagem da língua que estuda (KATO et al, 2016; MATOS, 2019). Essa modalidade de apoio conta com a figura do conselheiro que ajuda o estudante aconselhado a encaminhar desafios na aprendizagem alvo por meio de atividades em parceria. A partir do momento em que realizamos aconselhamento linguageiro complexo na FALEM, entre outras possibilidades, isto tem significado apreender o conhecimento que alicerça o paradigma da complexidade identificando como se dão suas premissas no aconselhamento que praticamos e lançar mão desses dados para encaminhar questões do aconselhamento que realizamos e da formação de conselheiros linguageiro que em vigor valorizando cada vez seus aspectos mutáveis e atrelados ao contexto, sem no entanto descaracterizar a essência de seu papel.

Na concepção de Matos (2019) formulada por meio de sua experiência ao aconselhar uma graduanda em Letras língua inglesa na

FALEM entre os anos de 2015 e 2019, o aconselhamento complexo é entendido como

um aconselhamento linguageiro sem fronteiras, como uma teia; uma rede social energizada por comunidades de práticas formais e informais; e, como uma “vila”. Um aconselhamento que abarca a influência de fatores contextuais advindos de múltiplas direções e que cuida do processo motivacional de maneira planejada, emergente, retroalimentada e co-construída. Nessa perspectiva, as ações não envolvem apenas o conselheiro e o aconselhado e nem apenas o aconselhamento em si, pois inúmeros foram os agentes, as situações e as experiências que se juntaram e colaboraram para proteger a motivação. Assim, configuramos um aconselhamento orgânico, um emaranhado de elementos em interconectividade, parte de vários outros sistemas em constante transformação, que ganham significados diferentes de acordo com suas dinâmicas relações interpessoais.

Com este cenário em mente, como caracterizar a experiência de aconselhamento complexo palco do estudo que trazemos para este capítulo? A seguir, mostramos os procedimentos metodológicos adotados para responder a esta questão no tópico posterior.

### **Metodologia**

Segundo Larsen-Freeman (2008; 2019) ainda precisamos avançar no conhecimento acerca de como realizar estudos sob o prisma da complexidade. Um possível caminho é verificar as características de sistemas complexos nos fenômenos que investigamos e entrelaçar essas descobertas à prática para encaminhar nossas questões. De modo geral, foi este caminho que seguimos com a nossa participação visando contribuir para o *know-how* de como o andamento do aconselhamento linguageiro e do processo de formação de conselheiros podem ser enriquecidos por meio do olhar complexo.

Nessa trajetória, ao atuar como conselheiras languageiras e pesquisadoras em formação na pesquisa-ação “Formação de conselheiro languageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”, geramos dados advindos de relatos de aconselhamentos registrados em atas de reuniões, bem como de narrativas de aprendizagem produzidas por estudantes aconselhados. Estas informações foram organizadas e analisadas qualitativamente para dar conta de nossos objetivos específicos em comuns nas pesquisas que desenvolvemos “Estudo de padrões de comportamento no aconselhamento languageiro”, e, “Aconselhamento languageiro complexo: modelo e ações”, como descrever características de um modelo de aconselhamento complexo baseado em ações de aconselhamento praticadas durante o andamento da referida pesquisa e identificar possíveis ganhos e desafios. A seguir expomos os resultados da compilação dessas informações dos dois estudos e a discussão que realizamos em torno deles.

### **Apresentação e discussão de resultados**

Apresentados no II SIEPELL, os resultados de nossos estudos “Estudo de padrões de comportamento no aconselhamento languageiro”, e, “Aconselhamento languageiro complexo: modelo e ações” englobaram fornecer explicações para o que identificamos como características do aconselhamento languageiro complexo que praticamos relacionadas ao dinamismo, a adaptações e transformações, imprevisibilidade e inovação, não linearidade e padrões de comportamento. Com isso, objetivamos enriquecer a compreensão do que seja aconselhamento languageiro complexo e fornecer subsídios para um modelo de formação de conselheiros languageiros no qual também atuamos e que também é proposto sob o paradigma da complexidade. Feitas estas considerações,

apresentamos e explicamos acerca das principais características de sistemas complexos que mapeamos por meio de compilação de dados advindos desses dois estudos.

Em relação ao dinamismo, identificamos esta característica da complexidade na seguinte situação: como já frisamos, o aconselhamento linguageiro que praticamos durante a pesquisa “Formação de Conselheiro Linguageiro com Viés Empreendedor e o Processo Motivacional de Equipe de Centro de Autoacesso” está interligado à formação de novos conselheiros linguageiros. Assim, realizamos aconselhamento com estudantes da FALEM durante os encontros dos membros do grupo de pesquisa, todos conselheiros em formação e pesquisadores na pesquisa-ação. Dessa maneira, a cada reunião, há mudanças na composição desse encontro. Isso se dá principalmente pela abertura para a entrada e a saída de estudantes que são aconselhados nesses momentos, instaurando dinamismo não só na composição do grupo, como também no andamento da prática do aconselhamento linguageiro. Esta ocorrência também amplia o leque de situações-problema as quais os conselheiros linguageiros são expostos e enriquece a sua formação.

Em relação à adaptação e à transformação, estas características foram observadas a partir do relato de uma estudante aconselhada por conselheiros em formação no grupo de pesquisa. Por meio de conversa com a sua conselheira em momento de aconselhamento virtual, ela mencionou que além do estudo, ela também tem a sua carreira profissional para dar atenção, dividindo o seu tempo. Devido à pandemia de Covid-19, ela se percebeu em um estado de incertezas que exigiu novas adaptações. As aulas na universidade foram interrompidas durante um longo período e assim ela deixou de ter cotidianamente contato com a sua língua de aprendizagem deixando-a desmotivada, além disso a sua carga de trabalho aumentou, diminuindo assim o tempo que ela dedicava para o

estudo da sua língua alvo, mas aos poucos ela foi em busca de estratégias que pudessem motivá-la.

Este comportamento de adaptação englobou a procura por cursos online e por falantes do idioma pretendido que pudessem ajudá-la no desenvolvimento da sua aprendizagem e a recarregar sua energia. Inclusive, ela entrou em um programa do curso de sua graduação para ser tutora de uma aprendente que ainda esteja no início e que tenha dificuldades no idioma. Devido a isso, ela se propôs a estudar com afinco o manual de ensino utilizado por sua tutorada no curso de francês para poder ajudá-la em suas possíveis dificuldades.

Como exemplo de transformação podemos citar que isso acabou se tornando um benefício para a própria aconselhada, pois assim ela pode rever tudo aquilo que ela já havia aprendido e que possivelmente ela esqueceu, também se tornando um aliado na sua motivação que antes se encontrava em baixa. É papel do conselheiro, ao ouvir depoimento dessa natureza, ajudar o estudante aconselhado a perceber os movimentos de adaptação e de inovação como partes de estratégias que podem lançar mão para favorecer a aprendizagem pretendida. Cabe também ao conselheiro, oferecer mais sugestões que possam enriquecer esse processo.

Em relação à imprevisibilidade e à inovação, estas características dizem respeito à consideração pela aleatoriedade que pode contribuir para a emergência de inovações (MURRAY, 2018). No caso, essas dizem respeito a um novo modelo de formação de conselheiro languageiro. Durante nossa atuação na pesquisa, isso se configurou a partir do momento em que uma estudante visitou a BA<sup>37</sup>, quando o grupo de pesquisa de formação de conselheiros estava reunido. Em vez de pedir para que voltasse em um outro momento, ela foi convidada a ficar e contar

---

<sup>7</sup> Centro de autoacesso em que a pesquisa “Formação de Conselheiro Languageiro com Viés Empreendedor e o Processo Motivacional de Equipe de Centro de Autoacesso” está vinculada.

um pouco da sua história de aprendizagem e atuais desafios para fazê-la evoluir com mais eficiência. Foi esta situação que deu origem ao modelo de aconselhamento linguageiro e de formação de conselheiro linguageiro que temos adotado.

Em relação a não linearidade, um exemplo disso se deu quando no lugar de ser atendido por apenas um conselheiro, um aconselhado teve acesso a vários conselheiros em formação, com diferentes experiências com potencial para favorecer a trajetória de aprendizagem desse aluno. Ainda assim, quando desejar ou quando for identificado no aconselhamento em grupo que será preciso encaminhar questões mais específicas da aprendizagem da língua alvo, o aconselhado tem a possibilidade de realizar o aconselhamento individualmente com um dos membros do grupo de pesquisa.

Em relação a padrões de comportamento no aconselhamento linguageiro foram verificados durante o aconselhamento individual e em grupo com estudantes<sup>8</sup> menos experientes como usuários da língua estrangeira:

-Expressão de crença a respeito da idade para aprender língua estrangeira como em, “Sou mais velha e tenho maiores dificuldades para aprender LE”.

-Expressão da crença de que estudantes da graduação têm mais recursos para aprender língua estrangeira como em: “Os alunos de Letras nos CLLE têm mais vantagens para aprender”.

-Mal-estar durante a aprendizagem como em “Os alunos riem da minha produção na sala de LE”, “Eu vou desistir do curso”.

-Necessidade de diversificação de recursos de aprendizagem como em “O que é *“Have a nice trip?”*”, “Me dá uma dica pra aprender (inglês) ?”, “Quero conhecer mais estratégias de aprendizagem”.

---

<sup>8</sup> Estudante dos Cursos Livres de Língua Estrangeira na FALEM e estudantes calouros da graduação na FALEM que participaram do aconselhamento linguageiro no período entre agosto 2019 a março de 2020. Os trechos que ilustram o mapeamento desses padrões de comportamento advêm de registros efetuados ao longo do aconselhamento.



-Necessidade de melhor compreensão do que é aprender uma língua estrangeira como em “Quero aprender inglês até o final do ano” e “Eu sou *beginner*, então não consigo/sei/entendo”.

-Problemas com motivação como em “Motivação: “Fui mal na prova de inglês novamente e vou desistir deste semestre de estudo. Vou depois. Não abandonei meu sonho. Não esqueçam de mim”.

-Necessidade de aprender a estabelecer objetivos como em “Como lidar com objetivos no aconselhamento? ”.

-Necessidade de estabelecer rotina de estudo como em “Gostaria de organizar mais meu tempo para usar a LE que aprendo” e “Não consigo organizar tempo para estudar”.

-Dificuldades em falar em inglês e acompanhar as aulas.

Durante o aconselhamento com estudantes<sup>9</sup> calouros mais experientes como usuários da língua estrangeira foram mapeados os seguintes padrões de comportamento:

-Necessidade de ampliar recursos de aprendizagem como em “Estou com dificuldade em [...], você pode me dar uma dica?” “Quero conhecer mais estratégias para melhorar a produção oral” e “Aprendo mais com professores nativos”;

-Insegurança em relação à produção oral como em “Eu não falo como nativo”, “Eu preciso melhorar o speaking”.

-Expressão de crença relacionada à idade para aprender língua estrangeira: “Eu teria um inglês melhor se tivesse começado a estudar essa língua mais cedo”.

Em relação aos conselheiros em formação, alguns dos temas abordados de maneira recorrente foram:

-Dúvidas acerca de como explicar o que é aconselhamento linguageiro para aconselhados;

-Dúvidas sobre como melhorar a apresentação do que seja aconselhamento aos estudantes;

---

<sup>9</sup> Dados referentes ao aconselhamento com estudantes da graduação na FALEM que participaram do aconselhamento em grupo entre outubro de 2020 e junho de 2021.

- Dúvidas acerca de como introduzir noções de empreendedorismo no aconselhamento linguageiro;
- Necessidade de melhorar documentos impressos e virtuais para iniciar o aconselhamento com estudantes que aprendem uma língua na qual o conselheiro linguageiro não é linguisticamente competente;
- Necessidade de saber mais a respeito de como orientar o aconselhado para lidar com a questão de autoria e de plágio na escrita e na oralidade no uso de língua estrangeira.

Em relação a estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos conselheiros para abordar as dificuldades dos aconselhados foram mapeada os seguintes padrões de comportamento:

- Sugestões para escuta ativa;
- Sugestões para o uso de aplicativos;
- Sugestão de uso de *chunks*;
- Sugestão de leituras que trazem insights para vencer dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira;
- Sugestão para buscar comunidades virtuais para desenvolver a produção oral.

Para nós, o desdobramento advindo da identificação desse conjunto de características funcionou para fomentar subsídios para que os aconselhados e os conselheiros linguageiros em formação entendam de que modo assumir a abordagem complexa pode apoiar o papel que é esperado desempenharem. Nessa direção, expomos os seguintes encaminhamentos:

Em relação ao dinamismo, trabalha-se com a percepção da configuração do aconselhamento como algo flexível que se molda de acordo com as circunstâncias em constante mudança. Isso pode interferir tanto no número de participantes, aberto ao conselheiro, a um ou mais aconselhados e possíveis convidados eventuais, como pessoas que possam agregar significado à aprendizagem.

Em relação à adaptação e à transformação, perceber essas características ajuda no entendimento de que:

- Nenhuma estratégia de aprendizagem serve a todos os desafios. Todas devem passar por adaptações para poder servir à mudança de circunstâncias que trazem novas dificuldades;
- No lugar de excluir ou de desvalorizar eventos aleatórios, explora-se a possibilidade de integrá-los nas ações de aconselhamento para ampliar as possibilidades de se alcançar objetivos no lugar de paralisá-los e também de vê-los como pontes para se transformarem em novas situações de aprendizagem e para formar conselheiros, como apontamos acima.

Já os episódios de não linearidade reforçam o carácter flexível no aconselhamento e na formação de conselheiro languageiro, propiciando nuances de aconselhamento languageiro e de diferentes perfis de conselheiro languageiro dos mais aos menos experientes, dos mais ao menos competentes linguisticamente, contando principalmente com a diversidade de vivências de aprendizagem que esses agentes têm da língua alvo do aconselhamento. Esta também é uma situação que permite formar um número maior de conselheiros.

Em relação à imprevisibilidade e à inovação, os encaminhamentos consideram que na medida em que não é possível ignorar o que acontece de modo imprevisível, nem é esperado que sejamos insensíveis a isso. No lugar disso, convive-se com a imprevisibilidade, adapta-se a ela e inova-se com elas. Para tanto, é recomendável que conselheiros e aconselhados despertem para essas possibilidades explicitando-as nos momentos de aconselhamento e de formação de conselheiro.

E, a respeito aos padrões de comportamento, esses têm sido aproveitados nas discussões voltadas à formação de conselheiros languageiros por meio da elaboração de protocolos de ação que reúnem sugestões que foram experimentadas para lidar com cada padrão de

comportamento. Com isso, vislumbramos orientar de modo não prescritivo, a atuação de conselheiros linguageiros em formação.

### **Considerações finais**

Com a apresentação e discussão em torno dos dados que geramos, ampliamos o conhecimento do que seja realizar aconselhamento complexo e também como formar conselheiros sob o olhar complexo. Nossas maiores dificuldades estiveram relacionadas a como abordar virtualmente o serviço de aconselhamento enfatizando a sua qualidade de tornar a aprendizagem mais acolhedora. Em época de pandemia de coronavírus, fazer isso de modo remoto não nos permitiu explorar com mais desenvoltura a noção de rede e de conectividade tão presentes como características de sistemas complexos, de modo que o aconselhamento que praticamos pudesse fomentar comunidades de prática de língua estrangeira que funcionam para apoiar a aprendizagem de maneira mais positiva e sustentável.

Para os próximos passos, em uma futura pesquisa pode-se continuar mapeando exemplos que ilustram características de um modelo complexo de aconselhamento e de formação de conselheiro e pode-se também elaborar um glossário com exemplos obtidos da realidade de aconselhamento e/ou do cotidiano em geral que apoiem o avanço do entendimento do que seja adotar o olhar da complexidade, contribuindo para consolidar o paradigma da complexidade como meio da geração de conhecimento científico na área de Linguística Aplicada, bem como em outros campos.

### **Referências**

KATO, S.; MYNARD, J. **Reflective Dialogue**: advising in language learning. 1ª ed. Nova Iorque: Routledge, 2016.

- KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? In: BAILLY, S.; BOULTON, A.; MACARIE, D (Org.). Didactique des langues et complexité: en hommage Richard Duda. **Mélanges CRAPEL** 33, 2012. p. 9-25.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. In: **Applied Linguistics**. vol.18, no. 2. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. 1<sup>a</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MAGNO E SILVA, W. Ver a árvore dar frutos é a alegria de quem a plantou. In: Morhy, S. & Rabelo, J. (Orgs.). **Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: pesquisa e aprimoramento**. Campinas: Pontes. 2019.
- MATOS, M. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. 280f. Tese de doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2019.
- MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language Learning. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13. n.2. jun. 2013, p. 375-398.
- MORHY, S. **A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras inglês**. 101 f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2015.
- MURRAY, G. Self-access environments as self-enriching complex dynamic ecosocial systems. Studies. In: **Self-Access Learning Journal**, n. 9 (2), 102-115, 2018. Disponível em: <https://sisaljournal.org/archives/jun18/murray/>. Acesso em: jun. 2021.

## Capítulo 14

### Atividades da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma

*Erik Josias Ribeiro Pinto*<sup>1</sup>  
*Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro*<sup>2</sup>  
*Maria Clara Vianna Sá e Matos*<sup>3</sup>

#### Introdução

A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>) é um dos laboratórios da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados pela referida faculdade está descrito que o objetivo da BA<sup>3</sup> é atuar como centro de autoacesso proporcionando o aprendizado extraclasse e local para o estudo de línguas estrangeiras. É um espaço adicional que busca fomentar a aprendizagem autônoma individual e social para os alunos da própria FALEM e dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) (ofertados pela mesma faculdade). Outros estudantes da UFPA e membros da comunidade em geral também participam, ocasionalmente, das programações oferecidas, bem como exploram a BA<sup>3</sup> como ambiente apropriado para o estudo, contando com

---

<sup>1</sup> Erik Josias Ribeiro Pinto. Estudante do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Participante do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. Desde 2018 atua como voluntário da BA<sup>3</sup>. <https://orcid.org/0000-0001-7719-450X>. erikriverop@gmail.com .

<sup>2</sup> Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro. Estudante do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Participante do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. Desde 2019 atua como voluntário da BA<sup>3</sup>. <https://orcid.org/0000-0002-0240-6798>. rodthales.1000@gmail.com.

<sup>3</sup> Maria Clara Vianna Sá e Matos. Doutora em Linguística. Curso de Letras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. Desde 2019 atua como coordenadora da BA<sup>3</sup>. <https://orcid.org/0000-0002-3981-7232>. Matos\_mariaclara@yahoo.com.br.

uma série de atividades, materiais e recursos tecnológicos propostos em parceria entre alunos e professores. Nos últimos anos, além de ser um *locus* que complementa as atividades de sala de aula e de aprendizagem de línguas, a BA<sup>3</sup> tem servido como campo de pesquisas sobre centros de autoacesso e seus temas intrinsecamente relacionados, tais como autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro.

A BA<sup>3</sup> funciona sob a supervisão de um(a) professor(a) coordenador(a) que gerencia o espaço com a colaboração de alunos voluntários e bolsistas, professores e pesquisadores, todos compondo o BA<sup>3</sup> *staff*. Esses agentes participam da sua organização, da elaboração de materiais, bem como são incentivados a aprender juntos acerca de como os frequentadores desse espaço podem nele encontrar um ambiente de bem-estar que beneficie o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse panorama, a BA<sup>3</sup> tem como missão primordial apoiar ações e reflexões dos estudantes para que sejam protagonistas do seu aprender e também dos professores para que encontrem práticas que fortaleçam esse comportamento, interligando diversos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, e ampliando as chances de ela evoluir de maneira sustentável. Dessa maneira, atua para estabelecer pontes com o que acontece dentro e fora da sala de aula de línguas estrangeiras da FALEM, mas também na comunidade em geral.

O estudo que aqui apresentamos é vinculado à pesquisa-ação “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. Ele é de autoria de membros do BA<sup>3</sup> *staff* que além de se empenharem para que o centro de autoacesso da FALEM exerça o seu papel, essa equipe contribuiu na construção dos relatórios de atividades que documentam de que modo a BA<sup>3</sup> atuou no período de janeiro 2020 a maio de 2021 e quais foram os impactos dessas ações - alvos da nossa investigação. Entre outros frutos,

as informações obtidas, que compartilhamos dentre os resultados, representam um retorno à comunidade da FALEM, bem como uma oportunidade de chamar a atenção de um público maior a respeito do que dispõe um centro de autoacesso em uma universidade pública, seus ganhos e desafios.

Além da introdução e das considerações finais, nosso texto está organizado nas seguintes partes: um aporte teórico para melhor ilustrar o que entendemos como um centro de autoacesso; uma descrição dos procedimentos metodológicos realizados durante o estudo; e, a apresentação e discussão dos resultados que alcançamos.

### **O que são centros de autoacesso?**

É sabido que centros de autoacesso em instituições de ensino podem ser comparados a uma biblioteca, a uma sala de estudos e a um espaço para ser utilizado por pessoas que aprendem uma língua estrangeira. No entanto, estas características não são excludentes, uma vez que em centros de autoacesso, em geral, elas se apresentam de maneira integrada e simultânea.

No âmbito internacional, centros de autoacesso dessa natureza se consolidam a partir de 1990. A investigação de Morhy (2015) documenta a presença desses espaços ao redor do mundo. Conforme sua pesquisa indica, a origem de centros de autoacesso abrange desdobramentos de estudos de Yves Chalon sobre a aprendizagem de língua estrangeira por estudantes do ensino superior, ainda na década de 1960, na França. De princípios como a autoaprendizagem, a utilização de documentos autênticos e a especificidade de cada competência linguística ao foco na aprendizagem mais humanística, esta é uma caminhada que tem como cerne o desenvolvimento da autonomia do aprendente (NUNAN, 1988).



Segundo o mesmo autor, a autonomia na aprendizagem está ligada à tomada de decisões dirigidas ao aprender e ao aprender a aprender envolvendo a percepção do que funciona para melhor favorecer seu êxito, sabendo cada vez mais sobre como gerenciar cada desafio de maneira individual e coletiva. Em outras palavras, conforme Little (2007) coloca, este processo engloba o estudante conhecer e experimentar meios para tomar conta do seu aprender de modo consciente, reflexivo e acional, descobrindo caminhos diferentes de aprender.

Para nós da BA<sup>3</sup>, além desses entendimentos, centros de autoacesso privilegiam o exercício de interdependência no processo de autonomização de estudantes. Isto pode ser alcançado ao disponibilizar recursos materiais e pessoais que possam nortear diferentes experiências e estratégias de aprendizagem desenvolvidas individualmente e em grupos, fortalecendo também os benefícios de aprender ao participar em uma ou mais comunidade de prática vinculada a esses espaços. Segundo Matos 2019 coloca, comunidades de prática também são conhecidas por outras denominações como grupos temáticos e redes de aprendizagem (WENGER; TRAYNER, 2015). São parte integrante da nossa vida cotidiana, presentes em nosso trabalho, nas escolas, assim como estão relacionadas a nossas obrigações e prazeres fora desses ambientes, envolvendo “grupos de pessoas que compartilham uma questão ou uma paixão por algo que elas fazem e podem aprender como fazê-la melhor enquanto interagem regularmente” (WENGER; TRAYNER, 2015, p. 1).

Com essas noções, o princípio filosófico da perspectiva social da autonomia, “[...] tem a ver com concepções de independência e liberdade, mas também com a interdependência, em que o contexto social no qual estamos inseridos deve ser levado em consideração” (NICOLAIDES, 2015, p. 7). Pensamos que tornar cada vez mais amplas as relações de interdependência possam contribuir para sustentar a aprendizagem ao

longo do tempo, com recursos que vão se renovando de acordo com a evolução da cada trajetória apoiada pela BA<sup>3</sup>. Com isso, propomos lançar mão da solidariedade, da ajuda mútua, para usufruir do que temos para o dia, sem deixar de lado a versatilidade, a adaptabilidade e a transformação para encarar dificuldades que se diferenciam para cada um e que podem ser encaminhadas com a ajuda de todos.

Um outro princípio que valorizamos em centros de autoacesso também imbuído de noção de interdependência está relacionado à compreensão de que *a autonomia é interdependente da motivação* (USHIODA, 1996; 2011) e que ambas podem ser apoiadas em espaços ampliados, isto é, aqueles que ultrapassam a sala de aula embora permaneçam interligados a ela, como podem ser configurados os centros de autoacesso. Como colocam Dantas e Magno e Silva (2008, p. 150), nesta perspectiva, um energiza o outro, em “uma via de mão dupla rumo ao sucesso da aprendizagem”. E ainda:

[...] tal qual a autonomia, a motivação está em contínuo processo de mutação e precisa ser nutrida e monitorada para que se estabilize e surta efeito na superação de obstáculos que impedem o progresso na aprendizagem. Tal qual a autonomia, a motivação favorece também um envolvimento maior do aluno com o seu processo de aprender. Para Ushioda (1996), quando se investe na autonomia, o resultado que se obtém são alunos que se motivam autonomamente também. (MATOS, 2011, p.40).

Dessa maneira, pensamos que os usuários da BA<sup>3</sup> poderão ser beneficiados ao lidar com os dois processos sob esse ponto de vista. Embora não haja garantias de que estes cuidados levem ao sucesso da aprendizagem (USHIODA, 1996; DORNYËI, 2000; MATOS, 2011), ambos podem propiciar mais envolvimento com o estudo, e, nessa condição, o estudante talvez encontre menos dificuldades em alcançar suas metas.

Nesse horizonte, as atividades oferecidas pela BA<sup>3</sup> são projetadas para se entrelaçarem às atividades curriculares dos cursos de graduação que a FALEM oferece, favorecendo complementações na formação acadêmica e maior engajamento dos envolvidos. Após a descrição dos principais procedimentos metodológicos para nosso estudo, expomos o que a BA<sup>3</sup> tem proposto para construir essas pontes.

### **Procedimentos metodológicos para o estudo**

Para a elaboração deste artigo, revisamos o suporte teórico visando atualizar a compreensão de um centro de autoacesso como a BA<sup>3</sup>. Este procedimento serviu para melhor esclarecer qual é a sua missão e quais são os alicerces que norteiam as atividades que nosso centro de autoacesso tem buscado implementar.

Após esta fase, organizamos as informações de relatórios das atividades da BA<sup>3</sup>, desenvolvidos entre durante o período de janeiro de 2020 a maio de 2021, para gerar dados que pudessem encaminhar o objetivo geral deste estudo que é esclarecer de que modo a BA<sup>3</sup> atuou nesse período para desenvolver sua missão. Em uma terceira etapa, estes dados foram analisados de modo qualitativo e quantitativo.

### **Apresentação e discussão dos resultados:**

De acordo com os dados que compilamos dos relatórios da BA<sup>3</sup> no período de janeiro de 2020 a maio de 2021, como espaço complementar ao que acontece em sala de aula, a ideia de interdependência se mostrou um dos pilares do funcionamento da BA<sup>3</sup> no seu dia a dia. Em geral, isso aconteceu com o entrosamento de uma rede de agentes que atuaram na BA<sup>3</sup>.

De acordo com Henriques (2019, p. 65), são agentes os usuários e os funcionários do espaço. Os usuários são aqueles que participam das

atividades e utilizam materiais e outros recursos disponibilizados pelo espaço”. Os funcionários “são geralmente alunos vinculados à instituição e a sua atuação pode ser tanto voluntária quanto remunerada.” Estes agentes reanalisam “as necessidades e os objetivos dos usuários atuando na organização do espaço e das atividades.” Os membros do BA<sup>3</sup> *staff* são os funcionários dos centros de autoacesso da FALEM. No período que compreende nosso estudo, foram eles que mantiveram o espaço tomando iniciativas para promover boas condições para o seu funcionamento sob a supervisão de uma coordenadora. Esta equipe, composta por voluntários, bolsistas, professores, pesquisadores e a coordenadora do laboratório atuou de maneira dinâmica, receptiva e voltada para desenvolver e monitorar atividades conciliando seus interesses e as necessidades do público usuário dos serviços do laboratório. Isto ocorreu por meio das seguintes atividades:

Durante o ano de 2020, de janeiro ao início de março, a BA<sup>3</sup> disponibilizou atendimento de segunda a sexta pelas das 8 às 19h e aos sábados das 8 às 12h. O público atendido englobou estudantes da Faculdade de Letras estrangeiras Modernas (FALEM) e pessoas da comunidade em geral.

Sob a perspectiva de interdependência, os cursos da graduação da FALEM que contaram com o apoio da BA<sup>3</sup> foram o Curso de Licenciatura em Letras – Alemão, Espanhol, Francês e Inglês; Curso de Licenciatura em LIBRAS e Português como segunda língua - e os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (projeto de extensão da FALEM). A interdependência, que também denominamos de parceria, ocorreu quando os professores desses cursos atuaram na BA<sup>3</sup> propondo atividades interligadas às suas salas de aula. A seguir, são descritas algumas das atividades que a BA<sup>3</sup> realizadas com o acompanhamento de professores.

### **Atividades Internas:**

As atividades internas foram fortemente vinculadas a reuniões presenciais e virtuais, semanais ou mensais do BA<sup>3</sup> *staff*. Nesses encontros, foram realizados encaminhamentos para que essa equipe pudesse exercer ações de gerenciamento, visando assegurar maior eficiência aos propósitos do laboratório. As principais tarefas internas foram:

- A manutenção do repositório de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da FALEM, em cumprimento ao que diz o Artigo 83 do Regulamento do Ensino de Graduação (UFPA, 2013): “A versão final do TCC deverá ser entregue ao Conselho da Faculdade ou Escola em mídia digital, a fim de compor o banco de TCC”, contemplado pelo Banco de TCCs abrigado na BA<sup>3</sup>.

- O fomento da BA<sup>3</sup> virtual. Desde agosto de 2017, com o apoio de recursos do LABINFRA 2017, foi criada a Equipe de Mídias Sociais da BA<sup>3</sup>, que, ao longo dos anos, disponibilizou páginas de *blog*, *facebook* e *instagram*, entre outras mídias sociais, que registram a história desse espaço assim como divulgam suas ações, sendo, portanto, meios importantes de divulgação das atividades e notícias da BA<sup>3</sup>. A BA<sup>3</sup> virtual procura se adequar ao seu público frequentador, já que muitos alunos utilizam os recursos (computadores e internet) para fazer suas próprias pesquisas e praticar a língua a qual estão aprendendo.

- A realização de estudos voltados ao desenvolvimento de centros de autoacesso. Em 2004, a BA<sup>3</sup> foi criada, embasada em projetos de pesquisa coordenados pela professora Walkyria Magno e Silva. Ao longo dos anos, a aproximação entre a BA<sup>3</sup> e a pesquisa foi mantida. Para o BA<sup>3</sup> *staff*, isso tem se refletido em momentos de estudo de textos teóricos vinculados ao melhor funcionamento do espaço, durante partes das reuniões do grupo. Isso tem permitido, a cada semestre, uma maior atenção ao laboratório e motivações para a realização de ações voltadas para a melhoria do espaço.

São também frutos desses encontros com momentos de estudos, mais conhecimento acerca de como lidar com a autonomia e, também, com a motivação voltada ao processo de aprendizagem; da relevância do desenvolvimento de uma equipe voltada para mídias sociais; da oferta do serviço de aconselhamento linguageiro, bem como vários *insights* para a BA<sup>3</sup> promover a criação de conteúdos autorais voltados à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Durante o período da pandemia, as reuniões do BA<sup>3</sup> *staff* passaram a se realizar por meio da plataforma *google meet* e de constantes contatos com a equipe, mantidos em um grupo no *whatsapp*. Interligadas às atividades internas, como um desdobramento de trabalho do BA<sup>3</sup> *staff* foram ofertadas as seguintes atividades externas para os usuários:

#### **Atividades externas:**

Com o apoio de professores da graduação da FALEM, bolsistas do programa LABINFRA 2017 da UFPA, alunos voluntários e outros colaboradores, a BA<sup>3</sup> promoveu ao seu público uma série de atividades que propiciam o desenvolvimento da motivação e da autonomia entre os estudantes de língua estrangeira, alvo do ensino e da aprendizagem presentes nos cursos ofertados na FALEM.

Entre janeiro de 2020 e maio de 2021, fizeram parte da programação da BA<sup>3</sup> os *sit ins* de conversação voltados a prática informal de todas as línguas ofertadas pela FALEM; e, o Projeto Ícone, com interações internacionais, ocorridas virtualmente, entre estudantes da comunidade da FALEM que desejam aprender inglês e alunos da Duke University nos Estados Unidos que desejam aprender português. Estas atividades também englobaram a aprendizagem do português como língua estrangeira, para complementar o estudo de alunos que vêm à UFPA para se preparar para o exame Celpe-Bras.

Desde 2011, faz parte dos serviços da BA<sup>3</sup> a oferta de aconselhamento linguageiro, uma modalidade de apoio mais personalizado ao estudante com dificuldades. Durante o período do nosso estudo, essa proposta foi desenvolvida por voluntários e professores que participaram do grupo de pesquisa atrelado à BA<sup>3</sup> “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso” coordenado pela professora Maria Clara Vianna Sá e Matos.

A partir de março de 2020, com o período de pandemia de covid-19, atividades da BA<sup>3</sup> ofertadas ao público externo também foram adaptadas para a modalidade virtual. Além do aconselhamento linguageiro, houve uma nova versão do projeto Ícone (de março a abril); bem como o lançamento de atividades novas como o Projeto English Club (de maio-julho), com conversação online de tema livre com a participação de um convidado a cada encontro e o projeto Fala Mano(a) (de junho-dezembro), que desenvolveu atividades para um grupo de estrangeiros, visando complementar o estudo desses discentes em preparação para a prova do Celpe-Bras. O *instagram* da Ba3 foi a mídia social mais utilizada, com 34 atividades divulgadas e ofertadas, alcançando 1.294 seguidores. Esse conjunto de atividades só foi viabilizado por conta das parcerias entre estudantes e professores.

A BA<sup>3</sup> como palco para geração de conhecimento científico propiciou o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso de estudantes da FALEM, como o de Aquino, uma das voluntárias da BA<sup>3</sup> “A relevância dos centros de autoacesso no processo da autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras” (AQUINO; SCHMIDT, 2021) que foi publicado como artigo, e, a tese de doutorado “Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: pesquisa e aprimoramento” do professor Jhonatan Rabelo defendida em fevereiro de 2021, também colaborador da BA<sup>3</sup>.

Em relação aos ganhos com as atividades internas e externas, as produções que apresentamos evidenciam a relevância desse espaço para fomentar aprendizagem com considerável potencial para servir à comunidade em geral, perfil esperado para um laboratório abrigado em uma universidade pública como é a UFPA e que vem recebendo apoio institucional para continuar aprimorando sua trajetória de eficiência.

Outro ganho decorreu em relação ao funcionamento da BA<sup>3</sup> durante o período da pandemia. Com isso, conforme informamos, as atividades internas e externas da BA<sup>3</sup> foram adaptadas para a modalidade remota. Para tanto, foi imprescindível a equipe de mídias sociais da BA<sup>3</sup> estar em atividade desde 2017. Dois de seus membros mais dedicados foram estudantes voluntários do laboratório, sendo que um deles, de outubro a dezembro de 2020, foi bolsista pelo LABINFRA<sup>4</sup> 2017, por ocasião da abertura de uma vaga em decorrência da necessidade de uma substituição. Contar com o engajamento de voluntários e de bolsistas na equipe facilitou o desenvolvimento virtual de atividades que antes estavam ocorrendo majoritariamente em versão presencial. No ano de 2020, essa participação se mostrou imprescindível para a BA<sup>3</sup> não paralisar a oferta de atividades, tamanha foi a dedicação desses agentes para enriquecer a programação virtual.

Mais um ganho que apresentamos, diz respeito ao envolvimento de membros do BA<sup>3</sup> *staff* não apenas em grupos de estudo como atividade interna, mas também em grupos de pesquisa, como o projeto “Formação de conselheiro languageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso” coordenado pela professora Maria Clara Vianna Sá e Matos. No período de agosto de 2019 a maio de 2021, cerca de dez membros da equipe da equipe de

---

<sup>4</sup> Programa de Apoio à Infraestrutura de Laboratórios de Ensino de Graduação e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFPA



gerenciamento da BA<sup>3</sup> participaram da formação de conselheiros linguageiros. Dessa maneira, as atividades implementadas, além de servirem para embasar encaminhamentos para a oferta de atividades, propiciam essa nova formação enriquecendo a preparação de professores de línguas estrangeiras - para nós outro benefício obtido quando adotamos a perspectiva de interdependência para viabilizá-las.

No mais, todas as atividades funcionaram baseadas na autonomia individual e social interligada ao processo motivacional. A começar pela participação dos funcionários da BA<sup>3</sup> que se voluntariaram para desenvolvê-las e para acompanharem a sua evolução, e, dos usuários, que escolheram em quais atividades iriam participar sem o mando de um professor. Nesse sentido, todos ampliaram suas experiências de aprendizagem ajudando uns aos outros a alcançar êxitos e vencer desafios, configurando vários formatos de comunidades de prática que podem continuar seu desenvolvimento também em outros espaços. Com isso, identificamos a BA<sup>3</sup> contribuindo para tornar a aprendizagem mais positiva e sustentável.

### **Considerações finais**

Os dados que expomos evidenciam a vantagem de se contar com um espaço como a BA<sup>3</sup>. Devido à pandemia houve dificuldades para informar o número exato de estudantes alcançados com as atividades durante o período que consideramos para o nosso estudo.

O período de pandemia de covid-19 chamou a atenção para a necessidade de centros de autoacesso, como a BA<sup>3</sup>, não negligenciar a formação de uma equipe de mídias sociais para ofertar também atividades remotas que incrementem o seu funcionamento, colaborando para otimizar a continuidade das ações esperadas para o espaço. Esperamos dar continuidade às atividades já desenvolvidas pela BA<sup>3</sup>. Deseja-se adaptá-las

com mais eficiência à modalidade virtual, não só possivelmente devido à continuação dos cuidados sanitários para controlar a covid-19, mas porque se acredita que investir em modelo de atendimento híbrido, além do presencial, não é uma escolha e sim uma necessidade para lidar profissionalmente com as mudanças constantes que impulsionam o mundo de hoje. Para isso, é preciso contar com bolsistas e voluntários afinando o trabalho em grupo e estudando ainda mais sobre centros de autoacesso, ampliando o leque de oportunidades de prática das línguas para além das paredes das salas de aula. Nesse processo, a vinculação de grupos de pesquisa e o apoio de programas como o LABINFRA da UFPA se mostram imprescindíveis. Grupos de pesquisa instigam a geração de mais conhecimento e engajamento dos participantes e programas como o LABINFRA subsidiam recursos para a maior eficiência da BA<sup>3</sup>. Isto possibilita ampliar dias e horários de atendimento ao público, porque o BA<sup>3</sup> *staff* passa a contar com bolsistas, atuando junto com estudantes voluntários na agenda de escalonamento para atender no espaço. Com apoio de programas dessa natureza é possível dispor de mais equipamentos como computadores e de impressoras com manutenção em dia para o estudo de alunos e trabalhos do BA<sup>3</sup> *staff*. O espaço também pode oferecer um ambiente bem cuidado, com a renovação da pintura em paredes e de acessórios que permitem, por exemplo, controlar melhor a entrada de luz solar. Esses itens fazem parte de uma BA<sup>3</sup> eficiente e acolhedora. Além do mais, sabe-se que o ambiente de estudo influencia a motivação para o ensino e a aprendizagem, algo que a BA<sup>3</sup> busca proporcionar. Nosso maior desafio é continuar criando bons projetos para concorrer aos editais do programa com a perspectiva de ser contemplado para contar com o apoio de seus recursos.

Nossos futuros passos envolvem instrumentalizar o BA<sup>3</sup> *staff* com ferramentas de *soft skills*. De modo geral, estas podem ser compreendidas

como habilidades e competências relacionadas ao comportamento humano. Elas abarcam experiências de liderança, empatia, ética, resolução de conflitos e adaptabilidade, características que servem para a vida pessoal e também para o enriquecimento da formação que os estudantes recebem na universidade. Lidar com *soft skills* pode representar um caminho para o BA<sup>3</sup> *staff* aprender melhor como contornar dificuldades e como colaborar para construir um ambiente de bem estar e de eficiência como parte da sua missão. Além disso, o aprendizado com essa experiência pode se transformar em estratégias para os estudantes de hoje / profissionais de amanhã embarcarem com maior probabilidade de sucesso no mercado de trabalho do século 21.

Outro passo que pretendemos dar é lançar mão do fato de a maioria dos membros do BA<sup>3</sup> *staff* ter participado ou estar participando de estudos que exploram aconselhamento linguageiro e a formação de conselheiros linguageiros. Desejamos continuar incentivando que integrantes dessa equipe aprendam também mais sobre esses temas para poderem, eles próprios, exercer ações de aconselhamento ao atenderem o público usuário do espaço, visando ampliar o apoio personalizado aos estudantes que estejam com dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira. É relevante ressaltar que essa qualidade de atendimento se alinha ao que outros centros de autoacesso têm ofertado mundialmente.

## Referências

- DANTAS; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e um novo professor. *In: ASSIS, R. (Org.). Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa*. Belém: UNAMA, 2008. p. 139-152.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, London, v.70, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Z ; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2011.

HENRIQUES, V. Agentes em interação em centro de autoacesso. In: Morhy, S. & Rabelo, J. (Org.). **Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: pesquisa e aprimoramento**. Campinas: Pontes. 2019, p. 61-82

LITTLE, D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *In: Innovation in language learning and teaching*. v. 1 n.1, 2007. Disponível em: [http://languagesinitiative.com/images/language\\_learner\\_Autonomy.pdf](http://languagesinitiative.com/images/language_learner_Autonomy.pdf). Acesso em: 8 de abril. 2021.

MATOS, M. **O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira**. 2011. Belém. Dissertação de Mestrado em Linguística - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.

MATOS, M. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. 2015. 280f. Tese de doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2019.

MORHY, S. **A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras inglês**. 2015. 101 f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2015.

NICOLAIDES, C. Pensando um pouco sobre autonomia. *In: DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. Aprender a Aprender: formação para a autonomia*. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 7-9.

NUNAN, David. **The learner-centred curriculum: A study in second language teaching**. Cambridge University Press, 1988.

RABELO, J. **Aprendizagem Autônoma de língua adicional e formação docente em um centro de auto acesso no ensino superior**. 2021. 235. f. Tese de Doutorado em

Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2021.

SCHMIDT, C.; CARDOSO DE AQUINO, T. **A relevância dos centros de autoacesso no processo da autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras**. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 193-216, 2021. DOI: 10.11606/1982-88372442193. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176741>. Acesso em: 10 mai. 2021.

USHIODA, E. **Learner autonomy**: the role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.

WENGER, E; TRAYNER, B. **Communities of Practice**: a brief introduction, 2015. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>. Acesso em: 10 mai.2021.

## Capítulo 15

### **Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso**

*Maria Clara Vianna Sá e Matos <sup>1</sup>*

#### **Introdução**

Em instituições de educação, centros de autoacesso são compreendidos como espaços voltados ao apoio da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no que concerne ao desenvolvimento da autonomização de estudantes e também à sua capacidade de lidar com o seu processo motivacional. Na Universidade Federal do Pará (UFPA), a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) conta com um espaço voltado a esses objetivos conhecidos como Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>). Nesse laboratório ocorrem inúmeras atividades propostas por professores e estudantes vinculados à graduação em Letras com habilitação em Inglês, Francês, Espanhol, Alemão e em LIBRAS.

Uma das atividades oferecidas nesse centro de autoacesso é o aconselhamento linguageiro (AC), uma modalidade de atendimento a estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem em uma LE. Para fomentar maior eficiência no que diz respeito ao aprender a aprender deste público, um conselheiro linguageiro se prepara para articular estratégias baseadas no diálogo, no contexto e em experiências que

---

<sup>1</sup> Maria Clara Vianna Sá e Matos. Doutora em Linguística. Curso de Letras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. [https://orcid.org/0000-0002-3981-7232.matos\\_mariaclara@yahoo.com.br](https://orcid.org/0000-0002-3981-7232.matos_mariaclara@yahoo.com.br).

contribuam para que estudantes vivenciem uma trajetória de estudos mais engajada e positiva. No Brasil, este ainda é um serviço pouco conhecido (MORHY, 2015; MATOS, 2019). A partir do ano de 2011, a FALEM oferece AC alcançando bons resultados<sup>2</sup>, enriquecendo a aprendizagem de conselheiros e de aconselhados. Participo deste processo desde o seu início, atuando como conselheira languageira e pesquisadora.

As justificativas para o desenvolvimento da pesquisa-ação “Formação de conselheiro languageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso” basearam-se em duas constatações interligadas às ideias de centro de autoacesso e de AC que apresentei acima. A primeira diz respeito à formação de conselheiros languageiros que atuam na FALEM. Esta vinha ocorrendo por meio da participação de pesquisadores nos projetos que abarcam a atividade de aconselhamento, coordenados pela Professora Walkyria Magno e Silva. Além disso, foi promovido em 2017 um curso de formação de conselheiros como parte de um dos seus projetos, “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”. Deste momento em diante, não houve sua reoferta e o número de conselheiros languageiros na FALEM diminuiu, embora a demanda por esse serviço continue acontecendo.

A segunda constatação que serviu como justificativa para realizar o referido projeto partiu do fato de que junto com minhas atuais funções de professora formadora de professores de língua inglesa, conselheira languageira pesquisadora e coordenadora da BA<sup>3</sup> emergiu a necessidade

---

<sup>2</sup> De acordo com relatórios de pesquisas “Aconselhamento languageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras (2011-2013), “Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento languageiro (2013-2015), “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade” (2015-2017) e “Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento (2017- ), coordenados pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva”, professora da FALEM.

de lidar com a motivação dos integrantes do BA<sup>3</sup> *staff*, principalmente a equipe de voluntários e de bolsistas que ajudam a gerenciar o espaço.

Sob preceitos do paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), entendi, como coordenadora dessa equipe, que para os nossos objetivos aumentarem as chances de serem bem sucedidos, não se trata de apenas considerar o processo motivacional dos aconselhados e dos estudantes que frequentam a BA<sup>3</sup> e sim o de todos os agentes atrelados à aprendizagem pretendida, visto que de modo imprevisível eles influenciam a oscilação da motivação. No caso, abranger o processo motivacional do BA<sup>3</sup> *staff* poderia ampliar o potencial de enriquecer a qualidade do atendimento das demandas do público que frequenta o nosso centro de autoacesso. Como na FALEM esses integrantes são majoritariamente graduandos, para a construção do referido projeto lancei mão da perspectiva de que isso envolve incentivá-los a interligar experiências de hoje na BA<sup>3</sup> como ponte para incrementar a carreira profissional de amanhã, refletindo com o grupo de pesquisa sobre como isso pode acontecer assumindo comportamento empreendedor. Com isso, as dificuldades observadas ou vivenciadas poderiam ser transformadas em oportunidades de trabalho, valorizando “[...] a interação entre conhecimento e comportamento”, que por sua vez, se transforma em “um produto, um serviço ou modelo [...] inovador” (HILSDORF, 2015, p. 14). Vi que isto também seria uma maneira de lidar com a motivação ativando a Teoria do Sistema Autoidentitário para a Aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), desenvolvendo o entrelaçamento de projeções, de experiências e de um fazer acontecer de modo mais consciente.

Feitas estas considerações, promover a formação de conselheiro linguageiro com um viés empreendedor, preferencialmente a membros do BA<sup>3</sup> *staff*, poderia ser também uma alternativa para fomentar influências



positivas à motivação desses agentes. Uma das intenções do projeto foi descobrir se e como este fenômeno se desenrola.

Com este panorama em mente, foram objetivos gerais do estudo apoiar o processo motivacional de integrantes de equipes de centros de autoacesso voltados à aprendizagem de línguas estrangeiras; e, compreender como a formação em conselheiro linguageiro e experiências nesta função sob um viés empreendedor contribuem para favorecer o processo motivacional desses integrantes. Foram objetivos específicos implementar curso de formação de conselheiro voltado ao BA<sup>3</sup> *staff* de modo que os participantes pudessem atuar como conselheiros linguageiros na BA<sup>3</sup> e possivelmente em outros espaços; auxiliar esses participantes a perceberem esta experiência como um caminho para realizar coisas novas, para transformar o que se encontra ao seu redor, exercitando atitudes empreendedoras, sobretudo, visando também ampliar oportunidades profissionais vinculadas à formação em licenciatura em Letras / LE; bem como acompanhar a formação e a atuação desses novos conselheiros na BA<sup>3</sup> e identificar momentos ou situações que perturbam seu processo motivacional.

A pesquisa-ação “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso” foi iniciada em agosto de 2019 e terminou em julho de 2021. Este texto mostra alguns de seus resultados apresentados ao público do II SIEPELL. Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, são expostos o suporte teórico, os principais procedimentos metodológicos, os resultados e a discussão.

## Suporte Teórico

Durante todo o percurso da investigação, a equipe<sup>3</sup> de pesquisadores na qual eu fiz parte como coordenadora se debruçamos sobre o seguinte entrelaçamento de estudos e de atividades:

Fig. 1: Atividades da pesquisa-ação “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”



Fonte: Elaborado pela autora.

Para dar conta desta articulação, buscamos continuamente saber o que é AC recorrendo à produção de autores com publicação em língua portuguesa que havia participando previamente em grupos de pesquisa coordenados pela professora Walkyria Magno e Silva. Um desses materiais foi o livro organizado por Rabelo e Morhy (2019) que descreve o funcionamento do centro de autoacesso Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>) incluindo o serviço de AC<sup>4</sup> como um apoio a seus usuários, ajudando-os a analisar problemas e propondo sugestões para

<sup>3</sup> A partir deste momento do texto, esta equipe será referida com a primeira pessoa do plural.

<sup>4</sup> Encontrados também neste e-book do II SIEPELL da FALEM, os textos dos capítulos “Motivação e Aconselhamento Linguageiro”, “Abordagem complexa e Aconselhamento linguageiro” e “Atividades da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma” dispõe de maiores esclarecimentos do que seja o aconselhamento linguageiro oferecido pela BA<sup>3</sup>. Todos esses estudos estiveram vinculados à pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”.

aspectos pessoais interligados à aprendizagem de LE. Os estudantes que recebem este tipo de suporte tornam-se aconselhados e são guiados por um conselheiro linguageiro.

Durante o processo de conhecer o que é AC, nós pesquisadores, que também exercíamos o papel de conselheiros linguageiros em formação, compreendemos sobre o papel do conselheiro como sendo um dos agentes facilitadores de centros de autoacesso como a BA<sup>3</sup>. Para aprofundar esta compreensão, buscamos não só leituras em Morhy (2015), Rabelo (2019) e Matos (2019), como também apreendemos sobre as funções deste agente na prática de AC ocorrida nos momentos de encontro do grupo de pesquisa. Nesta abordagem que integra momentos de teoria e de prática, vimos como conselheiros podem agir para construir uma relação de confiança com o estudante aconselhado e um ambiente de bem-estar para que o aconselhamento possa se desenvolver de maneira acolhedora.

Em relação ao olhar complexo que adotamos para praticar o aconselhamento e a formação de conselheiros, a proposta foi criar alicerces para saber como o desenvolvimento dessas atividades poderia se beneficiar de preceitos do paradigma da complexidade. Entender sobre isso englobou perceber o mundo de hoje como sendo complexo, isto é interconectado e em constante mudança (BARABASI, 2009; HARARI, 2018).

Na trajetória sob a complexidade, valorizamos a identificação de padrões de comportamento que ora reforçamos, ora desencorajamos por meio de reflexões instigadas em momentos de aconselhamento acerca de estarem favorecendo ou não a aprendizagem. Porém, conforme as palavras de Epstein (2019) nos ajudaram a perceber, a abordagem complexa também sugere adotar a ideia de aprender a ajustar nossas atitudes, à medida em que as situações mudam; de flexibilizar o planejamento de metas e a mudar o seu rumo caso haja necessidade; de

nutrir interesses amplos explorando diferentes contextos, interligando-os também à aprendizagem de línguas estrangeiras; de lidar com o imprevisível se aventurando por novos caminhos e, olhando também para trás, voltando a conhecimentos e estratégias antigas e escolhendo lidar com eles de uma nova maneira. Abarcar essas características visou fazer o AC funcionar como fomento ao estabelecimento de conexões voltadas ao conhecimento flexível advindo de experiências amplas com algum acompanhamento do conselheiro linguageiro. Essas ligações poderiam ser abordadas como caminhos úteis para vencer desafios em sala de aula, mas também fora dela na aprendizagem de LE.

Em relação ao viés empreendedor, partimos da percepção de que este ainda representa um tópico pouco explorado nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras. E, diante da inegável demanda do atual mercado de trabalho e de reformulações de regime trabalhista do setor público e privado, pressupomos que o tema não pode mais ser deixado de lado. A intenção ao abordar este aspecto no nosso estudo foi lançar ideias acerca de como nos preparar para lidar com essas novas situações. Nesse sentido, nossa contribuição vem por meio de experimentar inserir um viés empreendedor no AC e na formação do conselheiro linguageiro. Nessa jornada, associamos empreender a conhecer a si mesmo e a aprender a gerenciar a si mesmo. Para Harari (2018, p. 325; 326), “Em meados do século XXI, mudanças aceleradas e vida mais longa tornarão o modelo tradicional obsoleto [...] ‘Quem sou eu?’ Será uma pergunta mais urgente e complicada do que jamais foi”. Nesse contexto continua o autor,

[...] dificilmente você pode se permitir estabilidade. Se tentar se agarrar a alguma identidade, algum emprego ou alguma visão de mundo estáveis, estará se arriscando a ser deixado para trás quando o mundo passar voando por você.

Então, conhecer melhor de si mesmo serve não apenas para incentivar o estudante, e qualquer um de nós, a aprender a pensar por si, como também representa uma estratégia para lidar com a imprevisibilidade, uma das principais características da perspectiva da complexidade que adotamos para desenvolver nossa pesquisa.

Em relação a gerenciar a si mesmo, compreendemos este recurso como uma ponte para um dos principais objetivos do AC. Isto é, o desenvolvimento da autonomia que envolve o protagonismo para gerenciar planos e executar estratégias voltadas, em um contexto micro, à aprendizagem de LE, e, em um contexto macro, a orquestrar o que fazer para aprender cada vez melhor e como integrar o que aprendemos para se posicionar no mercado de trabalho. De acordo com Drucker (2010), isto abrange conhecer os pontos fortes, os valores, a carreira que quer seguir, e, nesse trajeto, qual vai ser a contribuição de cada um. Para Christensen (2010), isso envolve pensar em quais critérios pautarão sua vida, traçar estratégias para essa pauta e criar uma cultura de cooperação para encaminhá-la. Pensamos que a agenda de AC pode ser enriquecida com essas colocações. Dessa maneira, complementamos, bem como vamos além do que já exploramos acerca do processo motivacional por meio da Teoria do Sistema Autoidentitário para a Aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), incrementando um projeto que é também para a vida.

## **Metodologia**

O estudo “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso” foi uma pesquisa qualitativa de cunho empírico, descritivo e interpretativo, abrangendo a constituição e a análise de dados pertinentes

à realidade que observamos e à busca por bases teóricas para interpretá-los e pautar nossas intervenções.

Como modelo de pesquisa qualitativa foi explorada a pesquisa-ação, “[...] um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 8). Nessa perspectiva, todos os participantes da pesquisa atuaram na pesquisa-ação colaborando para encaminhar os objetivos propostos no projeto, assim como investigando suas próprias questões relacionadas ao AC; à formação de conselheiro languageiro; ao processo motivacional de conselheiros, de aconselhados e de membros de centros de autoacesso; bem como à articulação disso com atitudes empreendedoras.

O projeto original da referida pesquisa foi elaborado para que ela acontecesse nos espaços da FALEM, como a BA<sup>3</sup>, no período de dois anos. Com as limitações impostas pela pandemia de covid-19, a partir de março de 2020 seus objetivos foram desenvolvidos de modo virtual.

No primeiro ano (agosto 2019 / julho 2020 – ciclo 1) foi iniciado o curso de formação de conselheiro languageiro ofertado preferencialmente para membros do BA<sup>3</sup> *staff* e para os demais membros da pesquisa. Este enfatizou uma melhor compreensão do que seja AC. Isto interligou momentos de prática guiada dessa atividade, intercalados a momentos de reflexão nas reuniões do grupo de pesquisa a respeito das situações problemas que vão se desenrolando. Para o embasamento teórico voltado a essas questões foram lidos e discutidos textos acerca do que é AC, abordagem complexa, empreendedorismo e também sobre a relação entre AC e a busca de bem-estar na aprendizagem por meio da proposta de *mindfulness* (MOZZON-MAC PHERSON, 2019). Entrelaçado a isso, para a constituição de dados, contou-se como instrumentos de pesquisa narrativas orais e escritas e relatos das reuniões de pesquisa produzidos

pelos pesquisadores, organizados de modo a constituírem dados mapeados, discutidos e analisados visando aos objetivos que traçamos para esta investigação.

No segundo ano (agosto 2020 / julho 2021 – ciclo 2) articulou-se as experiências do ciclo 1 (primeiro ano) à prática de aconselhamento virtual pelos participantes da pesquisa. Esta etapa foi realizada por meio do que foi possível identificar como modelo de formação complexa como um empreendimento da equipe. Concomitante a isso, foi efetuado o registro, a discussão e análise de possíveis atitudes empreendedoras ou de transformações dentro e fora do espaço de aconselhamento disponibilizado por membros da pesquisa e a percepção do processo motivacional desses agentes. Para tanto, continuou-se contando com dados constituídos por meio de narrativas escritas e orais e por entrevistas conduzidas durante esse último ciclo da pesquisa.

Considerando a abordagem complexa que moldou nossa pesquisa, os procedimentos para a análise dos dados constituídos articularam os dois ciclos da investigação e buscaram encaminhar os objetivos lançados tanto compreendendo transformações quanto padrões de comportamento dos envolvidos, entendidos como suscetíveis à adaptação, à não linearidade e à imprevisibilidade, características inerentes ao olhar assumido para o estudo.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Quanto às metas do projeto, pode-se afirmar que o grupo avançou na compreensão do que seja AC e na formação de conselheiro linguageiro, ambos sob a abordagem complexa. Foram resultados disso um mapeamento da evolução do entendimento e da prática no AC na BA<sup>3</sup>, bem como a elaboração de descrições da formação que propomos.

Em relação à evolução do entendimento e da prática no AC na BA<sup>3</sup>, nos estudos do grupo de pesquisa, posicionamos o AC como uma modalidade de acompanhamento de aprendizagem de alunos de LE, visando incrementar o seu aprender a aprender, a sua reflexão e a tomada de atitudes decorrentes dessa reflexão. Segundo Mozzon-Mcpherson (2012; 2017), Kato e Mynard (2016), o AC é mediado pelo diálogo entre as partes envolvidas: o conselheiro e o aconselhado. Para nós, este é um entendimento tradicional do que seja essa atividade e explorar a abordagem da complexidade, inclusive na formação de conselheiro linguageiro, significa ir além disso. Tecemos agora brevemente resultados do que mapeamos da evolução do AC na FALEM.

A partir de 2013, com a adoção da abordagem da complexidade pela equipe de pesquisa da professora Walkyria Magno e Silva<sup>5</sup>, o AC implementado na FALEM inclui novos focos de investigação visando o seu aprimoramento. Desde então, relaciona-se a literatura estudada e as atitudes tomadas às premissas baseadas no paradigma da complexidade, verificando os impactos para o AC entendido como um sistema complexo. Quanto a isto, no grupo de pesquisa apreendemos que nessa empreitada, além da adoção do olhar holístico para encaminhar questões de AC, há várias outras repercussões. Por exemplo, sob o ponto de vista da complexidade, o aconselhamento é uma atividade dinâmica, em constante mudança. É um processo e não um produto, o que resulta em uma trajetória em desenvolvimento para se explorar. É compreendido, confirmando o pensamento de Matos (2019), como uma atividade sujeita a interações com diversas pessoas envolvidas com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como com os diversos processos e fenômenos que acontecem concomitantemente ao

---

<sup>5</sup> “Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro”.



aconselhamento que metaforicamente, não é uma ilha isolada, mas uma vila na qual pessoas de diversas casas interagem e influenciam diversos aspectos da sua aprendizagem. Na presente pesquisa, perceber isso englobou conselheiros em formação e estudantes aconselhados considerarem um aglomerado de pessoas e de fatores em movimento para planejar e implementar ações visando favorecer a aprendizagem pretendida.

Identificar padrões de comportamento ao longo do aconselhamento, apesar da sua constante mobilidade e da singularidade de cada trajetória de aconselhamento, também faz parte do trabalho realizado sob as lentes da complexidade. Padrões de comportamento, favoráveis ou não à aprendizagem, equilibram uma trajetória por um determinado período de tempo. Eles são conhecidos como momentos de estabilidade dinâmica que criam oportunidades para a formação de atratores que, diante da emergência de algum gatilho, podem se desfazer, levando o sistema a ficar instável novamente, assumindo outras formas e garantindo a continuidade de seu desenvolvimento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). O mapeamento dos motivos que fazem um aluno buscar um conselheiro para ajudá-lo não têm grandes variações (KATO; MYNARD, 2016). Percebe-se que são comuns os momentos em que o aconselhado se coloca passivo diante do seu processo de aprendizagem, bem como quando tem pouca clareza do que é estudar uma LE, inclusive do quanto é importante exercitar a sua autonomia e saber lidar com a sua motivação para aumentar suas chances de sucesso. Reconhecer padrões dessa natureza vem contribuindo para a formulação de estratégias para enfrentá-los, propiciando mais dinamismo na trajetória de aconselhamento.

Além de padrões de comportamento que identificamos no decorrer da pesquisa, com as constantes oscilações durante as atividades que

implementamos, vimos que além de processual, o aconselhamento identificado como sendo complexo é não linear, com trajetória nem sempre progressiva. Segue o que é natural em qualquer circunstância de aprendizagem, sem garantias de qual será o seu desfecho. Assim, o estabelecimento de metas existe, bem como o protagonismo para cumpri-las é incentivado, mas com sensibilidade para o que Epstein (2019) chama atenção quanto à realização de adaptações necessárias visando que objetivos continuem sendo perseguidos com mais chances de serem alcançados. Esta realidade também pressupõe que as possíveis transformações no aconselhamento são frutos da flexibilidade para caminhar em todas as direções e, que como um processo não-linear, as mudanças e transformações ocorridas são imprevisíveis. Ainda, nesse cenário, pressupomos que por mais que autoras como Kato e Mynard (2016) elaborem perspectivas para o desenvolvimento e encerramento do aconselhamento, a realidade pela abordagem complexa aponta que é incerto como isso se dará.

Em relação a caminhos para uma nova formação de conselheiro linguageiro, um dos focos da nossa pesquisa foi propor um modelo alternativo de formação de conselheiro linguageiro. Aqui expomos quais foram os encaminhamentos a este respeito relatados na publicação aceita de Matos, Lumi e Carneiro (2021).

Como adotamos uma concepção complexa de AC, a configuração de formação que se instaurou também se alinha à mesma abordagem, originando a denominação de formação complexa de conselheiro linguageiro. Um desdobramento disso diz respeito aos temas centrais da investigação: compreensão de AC; formação de conselheiro linguageiro; percepção da motivação e viés empreendedor a serem explorados de maneira interligada. Ter em vista suas interligações fomenta o *modus operandi* da formação de conselheiro que implementamos. Com isso,

outros direcionamentos ganharam forma, como a emergência de aconselhamento no grupo de pesquisa como parte da formação de conselheiro; a abertura para múltiplas aprendizagens dos participantes; a adoção da não linearidade na prática de AC e na formação de conselheiros linguageiros; o estudo de padrões de comportamento de aconselhados e de conselheiros; bem como passos introdutórios para a expansão da agenda de AC considerando o empreendedorismo e noções de bem-estar. Estes, representam novidades no processo de aconselhamento e de formação de conselheiro linguageiro na FALEM e ainda precisam ser aprofundados.

### **Considerações finais**

Entre agosto de 2019 a fevereiro de 2020, vinte membros da pesquisa receberam formação de conselheiro linguageiro. Entre estes participantes estiveram dez estudantes voluntários na equipe que gerencia a BA<sup>3</sup>. Entre março de 2020 e maio de 2021, dez participantes da pesquisa continuaram essa formação. Entre eles, quatro estudantes da graduação em Letras na FALEM. Em todo o período da pesquisa, oito professores investiram a formação de conselheiro. Durante o percurso da pesquisa com a prática de aconselhamento e o curso de formação de conselheiros caminhando concomitantemente, foram aconselhados em grupo e individualmente dez estudantes vinculados à FALEM. Nosso papel principal foi contribuir para enriquecer a capacitação de conselheiros linguageiros que atuam na BA<sup>3</sup>. Articulado a isso, demos passos iniciais para que, ao exercerem o papel de conselheiro, esses agentes conseguissem exercitá-lo como um empreendimento. Em outras palavras, incentivamos que eles transformassem o conhecimento e a experiência advindos do curso de conselheiro em práticas que fossem bem-vindas também ao mercado de trabalho vinculado à graduação em Letras / LE. Embora nenhum membro

do grupo tenha se lançado profissionalmente como conselheiro linguageiro, esta possibilidade foi lançada e pretendemos continuar investindo esforços para consolidá-la.

Em relação aos nossos maiores desafios quanto a alcançar todos os objetivos da pesquisa, além de precisar avançar na interligação entre aspectos motivacionais dos participantes considerando um viés empreendedor, além de um voltado ao bem-estar no AC e na preparação de conselheiros linguageiros que apenas tateamos com conhecimentos acerca de *mindfulness*, necessitamos dar mais atenção em como tornar sustentável o modelo de formação que propomos para a BA<sup>3</sup> de modo que ele não estanque no momento final desta pesquisa e em como melhor descrever esse processo para que ele possa inspirar adaptações em outros centros de autoacesso. Um norte que temos para isso é manter em mente a relevância de fortalecer grupos de estudo ou/e de pesquisa vinculados a centros de autoacesso para apoio contínuo ao serviço de aconselhamento. Essas são nossas justificativas para continuar estudando esses temas em uma próxima pesquisa.

## Referências

- BARABÁSI, A. **Linked (conectado):** A nova ciência dos networks. São Paulo: Leopard, 2009.
- DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation.** Harlow: Longman, 2011.
- DRUCKER, P. Gestão de si mesmo. In: **Gerenciando a si mesmo.** RJ: Sextante, 2018. P. 19-39.
- EPSTEIN, D. **Por que os generalistas vencem em um mundo de especialistas.** Rio de Janeiro: Globo livros, 2020.

- HARARI, Y. 21. **Lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HILSDORF, C. **Atitudes Empreendedoras**. São Paulo: Penguin, 2015. p.13-30.
- KATO, S.; MYNARD, J. **Reflective Dialogue: advising in language learning**. Nova Iorque: Routledge, 2016.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MATOS, M. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. 2015. 280f. Tese de doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2019. p. 95-99.
- MATOS, M.; NIWA, S.; CANEIRO, T. Formação complexa de conselheiro linguageiro: experiência vinculada ao centro de autoacesso Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e24910716554, 2021 (CC BY 4.0) | I: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16554>.
- MORHY, S. **A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras inglês**. 2015. 101 f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2015.
- MOZZON-McPHERSON, M. **Mindfulness and advising in language learning: an alternative theoretical perspective**. *Mélanges CRAPEL*, 40(1), 87-113, 2019.
- MOZZON\_McPHERSON, M. Reflective Dialogues in a neuro-linguistic programming perspective. *In: NICOLEIDES, C.; MAGNO E SILVA, W (Eds.). Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 209- 230.
- MOZZON\_McPHERSON, M. The skills of counselling in advising: Language as a pedagogic tool. *In: MYNARD, J.; CARSON, L. Advising in Language Learning: dialogue, tool and context*. Grã-Britânia: Pearson, 2012. p.43-64.

RABELO, J. **Fomento da autonomia na Aprendizagem de Inglês por meio do aconselhamento linguageiro**: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica. 2016. 112. f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2016.

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

## Capítulo 16

### Motivação e Aconselhamento linguageiro

*Bruno Costa da Silva*<sup>1</sup>  
*Luciana da Silva Carvalho*<sup>2</sup>  
*Maria Clara Vianna Sá e Matos*<sup>3</sup>  
*Camilo dos Santos Ramos*<sup>4</sup>

#### Introdução

Desde o início da segunda década dos anos 2000, a motivação voltada à aprendizagem de língua estrangeira vem sendo investigada como um fenômeno sociodinâmico. Nesta perspectiva, ela está em constante mudança, é imprevisível e se desenrola de modo não linear, estando sensível a múltiplos fatores internos e externos, além de se encontrar interligada a inúmeros outros elementos. Sendo assim, requer ações flexíveis e adaptáveis à evolução das circunstâncias que se interligam à trajetória de aprendizagem. Mesmo sob novas premissas, a motivação continua movendo “pessoas para fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação, a despender esforço e a persistir nela [...]”<sup>5</sup> (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.3). Para que haja maiores chances de favorecer o

---

<sup>1</sup> Bruno Costa da Silva. Graduando em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Integrante do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0003-2857-3735>. [brunocostadsilva@gmail.com](mailto:brunocostadsilva@gmail.com).

<sup>2</sup> Luciana da Silva Carvalho. Graduanda do Curso de Letras Língua Inglesa. Integrante do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0001-5170-8541>. [lucianacarvalho2830@gmail.com](mailto:lucianacarvalho2830@gmail.com)

<sup>3</sup> Maria Clara Vianna Sá e Matos. Doutora em Linguística. Curso de Letras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0002-3981-7232>. [matos\\_mariaclara@yahoo.com.br](mailto:matos_mariaclara@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Camilo dos Santos Ramos. Letras com habilitação em Língua Estrangeira e Especialização em Letras Língua Portuguesa: Uma abordagem Textual, membro do Projeto de Pesquisa Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”. <https://orcid.org/0000-0002-2446-6644>. [camilo.s.ramosoo@gmail.com](mailto:camilo.s.ramosoo@gmail.com)

<sup>5</sup> “What moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action [...]”.

aprender, é desejável que este esforço seja consciente e autorregulável pelo sujeito. Nesse cenário, professores e os demais agentes envolvidos podem ser parceiros. Para tanto, podem contar com o diálogo entre teorias novas e antigas para embasar a criação de estratégias que apoiam a geração, a manutenção e a renovação da motivação de uma maneira dinâmica e ajustável à medida que a aprendizagem avança. Aos educadores, isso representa buscar recursos adicionais para se engajar nessa questão, bem como traçar caminhos alternativos para chamar atenção à necessidade de se considerar alguns cuidados com a motivação como um fator crucial para o alcance de objetivos, e que, embora não garanta o sucesso, pode ampliar as chances de ele ocorrer.

A motivação é uma das preocupações da atividade de aconselhamento linguageiro que, a partir de 1990, ganha mais espaço no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras se estabelecendo como modalidade de suporte à aprendizagem de uma nova língua. Ofertado internacionalmente em centros de autoacesso nas instituições de ensino superior, este serviço vem sendo implementado desde 2011 na Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>), um dos laboratórios da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mediada pelo diálogo entre conselheiro e aconselhado, a atividade lida com a motivação dos estudantes na medida em que fomenta caminhos para potencializar a aprendizagem de língua estrangeira.

Como ponto de partida para lidar com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro, pode-se conhecer e explorar as motivações iniciais do público que ingressa no curso de graduação em língua estrangeira da FALEM. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo geral expor as principais contribuições resultantes das pesquisas “Motivações iniciais de calouros de Letras / Língua Adicional e possíveis



estratégias motivacionais para lidar com elas visando a formação de professores”<sup>6</sup> e “Motivações iniciais de calouros de Letras / Língua Estrangeira como fomento para a atividade de aconselhamento”<sup>7</sup>, de acordo com o que foi apresentado no II SIEPELL da FALEM na seção “Motivação e Aconselhamento linguageiro”, vinculada ao trabalho do projeto de pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”<sup>8</sup>.

Como objetivos específicos, descreve-se o que fora identificado como sendo as motivações iniciais dos estudantes calouros, as suas primeiras dificuldades, as abordagens utilizadas para apresentar o serviço de aconselhamento linguageiro a eles e como os resultados disso fomentam ações que alcançam também a formação de conselheiros linguageiros na FALEM.

Para os objetivos propostos, além desta introdução e de considerações finais, compartilhamos o suporte teórico, procedimentos metodológicos e a discussão em torno dos resultados do nosso estudo.

### **Suporte Teórico**

Os aspectos teóricos mais significativos para alcançar os objetivos da pesquisa foram encontrados em textos acadêmicos sobre motivação e aconselhamento linguageiro. Aqui expomos as principais noções acerca desses temas que contribuíram para o desenrolar das nossas pesquisas.

---

<sup>6</sup> Projeto de iniciação científica voluntário da estudante Luciana Carvalho.

<sup>7</sup> Projeto de iniciação científica voluntário do estudante Bruno Costa da Silva.

<sup>8</sup> Projeto de Pesquisa coordenado pela professora doutora Maria Clara Vianna Sá e Matos entre agosto de 2019 e julho de 2021. Os autores deste texto Luciana Carvalho, Bruno Costa da Silva e Camilo Ramos atuaram também como colaboradores no referido projeto.

### **O que é motivação?**

Para um entendimento geral do que seja motivação, utilizamos a seguinte definição:

É um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (DÖRNYEI, 2000/2011, p. 209).

Como parte da evolução desta compreensão, complementamos o que seja motivação vendo-a como um fenômeno sociodinâmico, um sistema complexo sob a perspectiva do paradigma da complexidade (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), conforme afirmamos na introdução deste capítulo.

Desde o final dos anos de 1990, o olhar da complexidade vem sendo também explorado pela área da Linguística Aplicada, tendo sido primeiro abordado por Larsen-Freeman (1997). Nesse cenário, a motivação continua sendo percebida como processual, como é colocado na primeira definição que apresentamos. Porém, ressalta-se a ideia de que é interligada a um emaranhado de fatores contextuais instáveis. Assim, “não permanece constante durante meses, anos ou mesmo durante uma única aula. Ela diminui e flui de maneiras complexas em resposta a várias influências internas e externas” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.6). Nesta perspectiva, as influências podem ser positivas ou negativas e envolvem variáveis cognitivas, afetivas e situacionais (DÖRNYEI, 2000/2011).

Sob essas considerações, para a atividade de aconselhamento linguageiro, ao pensar em planos, metas e ações para cuidar da motivação voltada à aprendizagem de língua estrangeira, é preciso envolver esforços adaptáveis às circunstâncias contextuais para favorecer a aprendizagem pretendida. Isso se alinha também à ideia da abordagem complexa de que

os desafios interligados aos momentos de aprender estão em constante movimento e que não se pode deixar de lado o fato de que estamos transitando em terrenos instáveis que exigem reflexões e atitudes renováveis para lidar com a diversificação de cenários.

### **O que são estratégias motivacionais?**

Dörnyei (2001, p.28) compreende estratégias motivacionais como “técnicas que promovem comportamento do indivíduo relacionado ao alcance de um objetivo”. Segundo o autor, é esperado que essas estratégias funcionem como “[..] influências motivacionais que são conscientemente exercidas para alcançar algum efeito positivo sistemático e duradouro” (DÖRNYEI, 2001, p. 28).

Para Pink (2010), de modo geral, estratégias motivacionais são orientações para despertar e manter a motivação em si mesmo e nos outros, oferecidas por meio de exercícios versáteis adaptáveis a finalidades educativas e profissionais.

Já Matos (2019) defende que é necessário ter em mente que estratégias motivacionais não são regras e sim sugestões e o seu uso não garante o sucesso, podendo alcançar melhores resultados com um professor ou com um grupo de alunos e não com outro. Um outro aspecto relevante envolve a questão de conscientização envolvida em seu exercício: na literatura sobre estratégias de maneira geral, há um debate em torno da dificuldade em perceber até que ponto elas são conscientes ou inconscientes.

Em nossos estudos, quando almejamos conhecer as motivações iniciais de calouros, partimos do pressuposto de que conhecê-las poderá nos ajudar a construir estratégias motivacionais para que eles consigam lidar com suas dificuldades de aprendizagem na língua estrangeira que estudam. Para tanto, atrelamos a elaboração e implementação de ações

dessa natureza ao serviço de aconselhamento linguageiro ofertado na FALEM. A seguir ampliamos nossas explicações a este respeito.

### **O que é aconselhamento linguageiro?**

Em nosso estudo, a compreensão sobre aconselhamento linguageiro considera vê-lo como um serviço do centro de autoacesso Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>), um espaço criado para que o estudante de língua estrangeira da comunidade da FALEM na UFPA e também de outras comunidades exercitem o desenvolvimento da sua autonomia para aprender.

Atrelado à BA<sup>3</sup>, o aconselhamento linguageiro ocorre como uma atividade disponibilizada ao estudante de língua estrangeira que se dispõe a tratar tanto da autonomia quanto da motivação em sua trajetória de aprendizagem. Para tanto, funciona como uma modalidade de apoio que conta com a figura do conselheiro linguageiro para ajudar um estudante aconselhado a encaminhar seus desafios (KATO; MYNARD, 2016). Este é um processo que se dá em parceria, e é também entendido por nós sob preceitos do paradigma da complexidade como o dinamismo, a não-linearidade e a imprevisibilidade. Além disso, apreendê-lo desta maneira engloba percebê-lo como parte de uma rede de apoio aberta e adaptável a mudanças que podem contribuir para sustentar as experiências de aprendizagem em seus diversos estados e fases tornando-as mais positivas.

Para o aconselhamento, conselheiros linguageiros se preparam academicamente para realizar seu papel. No caso, nossa participação na pesquisa “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso” fomenta esta preparação. Como já afirmamos, faz parte desta jornada conhecer acerca das teorias que envolvem motivação e as práticas de estratégias

motivacionais (DÖRNYEI, 2001). Dentre as estratégias motivacionais que lançamos mão, estão aquelas voltadas para aumentar a conscientização do(a) aconselhado(a) sobre a sua aprendizagem e como melhor aprender a aprender, descobrindo as atitudes que funcionam melhor para cada um e cada situação, estando aberto para integrar novos conhecimentos e comportamentos quanto a isso também. Neste processo, é relevante entender mais acerca de quem é o estudante aconselhado e ajudá-lo a se conhecer melhor, além de definir quais são os seus propósitos, com a expectativa que isso favoreça maior engajamento e protagonismo com o seu estudo.

Para nós, um norte para realizar isso foi a Teoria do Sistema Motivacional do Self<sup>9</sup> na aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) que explora elementos dos “eus possíveis”, e, possíveis impactos das experiências de aprendizagem de língua estrangeira. Conforme Matos, Cruz e Magno e Silva (2019) apontam, esse modelo lida com projeções da identidade de indivíduos por meio de seus sonhos e temores em relação ao seu futuro, considerando o eu ideal, o eu que devo ser, o eu temido e as experiências de aprendizagem influenciando o eu real, aquele do presente.

Em nosso estudo, estes aspectos ressaltaram a necessidade de saber não só a respeito das dificuldades iniciais dos estudantes calouros, bem como conhecer o que eles vislumbram como seu eu no futuro, isto é, considerando o fato de estarem cursando uma licenciatura em língua e literatura inglesa. Com essas informações em mãos, espera-se que conselheiros languageiros tenham as primeiras pistas para lidar com o processo motivacional de seus aconselhados. A seguir, mostramos o

---

<sup>9</sup> Outras possibilidades para se referir a este modelo são: Modelo de Auto Sistema Motivacional na Segunda Língua e Teoria do Sistema Autoidentitário para a aprendizagem de Língua Adicional.

percurso que adotamos como pesquisadores e conselheiros em formação para gerar e analisar dados dessa natureza.

### **Método para a pesquisa**

Nosso estudo fez parte da pesquisa-ação “Formação de conselheiro linguageiro com viés empreendedor e o processo motivacional de equipe de centro de autoacesso”, coordenada pela professora Maria Clara Matos. Em uma investigação desta natureza é esperado que todos os envolvidos sejam protagonistas para diagnosticar problemas e encaminhar soluções. Para tanto, nós atuamos como conselheiros linguageiros pesquisadores em busca de caminhos para lidar com a motivação de estudantes que desejassem se tornar aconselhados.

Nossos informantes participantes foram em sua maioria estudantes calouros, uma vez que na história de aconselhamento da FALEM este é o público que costuma ter o perfil para procurar por este serviço da BA<sup>3</sup>. Nosso estudo iniciou com estes participantes de modo presencial na FALEM entre agosto de 2019 e março de 2020 e continuou de modo remoto até junho de 2021 devido as intercorrências da pandemia do coronavírus.

Durante o período presencial, contamos com três informantes, estudantes que buscaram aconselhamento linguageiro e participaram dessa atividade em reuniões do grupo de pesquisa que também funcionaram como parte da formação de conselheiro em vigor. Três deles eram calouros da FALEM e uma delas era iniciante nos Cursos livres de Línguas Estrangeiras<sup>10</sup>. Nesses momentos, para a geração de dados foram utilizados documentos como a escrita de narrativa de aprendizagem,

---

<sup>10</sup> Projeto de extensão da FALEM.

questionário para conhecer aspectos motivacionais e entrevistas durante o aconselhamento.

Durante o período de atividades remotas, para a geração de dados foram realizadas três visitas a turmas com estudantes calouros da FALEM: uma de língua inglesa, uma de língua alemã e outra de Psicologia de Aprendizagem com estudantes do primeiro e do segundo semestre do primeiro ano do curso de língua inglesa. Nessas ocasiões, os serviços da BA<sup>3</sup> foram apresentados, entre eles o aconselhamento linguageiro disponibilizado aos estudantes. Após esta introdução foi pedido a eles que respondessem dois formulários com questões acerca da sua trajetória de aprendizagem, das suas dificuldades atuais a respeito do que aprendiam, de seus propósitos em relação ao curso de graduação em curso na FALEM e se tinham ou não interesse em participar de aconselhamento linguageiro. Estes tópicos foram elaborados para que os conselheiros linguageiros pesquisadores pudessem conhecer mais acerca das motivações iniciais dos calouros e com base nisso, construir estratégias motivacionais para lidar com elas. Vale ressaltar que questões elaboradas foram disponibilizadas aos informantes via *google forms*.

Posteriormente, adotando abordagem qualitativa, os dados dessas duas fases de estudo foram compilados e categorizados para analisar os possíveis padrões e singularidades nas respostas e de que maneira poderiam servir para embasar estratégias motivacionais. Depois, com os resultados em mãos, ainda no período remoto foi iniciado aconselhamento linguageiro com três estudantes que demonstraram interesse em suas respostas nos formulários. Durante esta fase, por meio de entrevistas abertas, informações mais detalhadas foram geradas para conhecer aspectos da motivação de cada um. Conforme foi apresentado no II SIEPELL, a seguir expomos alguns dos resultados e a discussão em torno do conjunto de dados analisados por nós.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

No período presencial do estudo, foram mapeados os seguintes aspectos acerca das motivações iniciais dos três estudantes que participaram do aconselhamento linguageiro nos momentos de reunião do grupo de pesquisa:

- Em comum, os estudantes mencionaram dificuldades em se expressar em língua estrangeira e gostariam de conhecer meios para ampliar sua produção oral na língua que aprendiam.

- Dois estudantes precisavam aprender melhor como organizar seu tempo para estudar e realizar outras múltiplas atividades como: cursos, tarefas domésticas e da graduação.

- Dois deles gostariam de atuar como professor.

- Um deles pensou em desistir do curso diante das primeiras dificuldades porque se sentia desmotivado.

De acordo com o suporte teórico que exploramos, sabemos que desafios como falar na língua estrangeira, organizar o tempo para o estudo e lidar com emoções nem sempre positivas são situações comuns entre aqueles que buscam o aconselhamento linguageiro (KATO; MYNARD, 2016; MATOS, 2019). Em se tratando de estudantes nos primeiros semestres dos cursos de graduação da FALEM, é possível que enfrentem dificuldades para organizar seu horário ao se deparar com uma realidade diferente daquela que conheciam no ensino médio. Há também a possibilidade de estranheza com o formato e o propósito de um curso de licenciatura em língua estrangeira, diferente daquele proposto em cursos de língua em outro espaço educacional.

Baseando-nos nessas respostas e no suporte teórico para o entendimento de aconselhamento linguageiro e também acerca de motivação, foram elaboradas e implementadas as seguintes estratégias



motivacionais para uso no aconselhamento nos encontros com o grupo de pesquisa:

- Instigar seu conhecimento acerca de características do processo motivacional voltado à aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com a literatura, saber o que é motivação e como funciona o processo motivacional durante a aprendizagem de língua estrangeira pode ajudar o aprendente a gerenciar esses aspectos (DÖRNYEI, 2000; MATOS, 2019).

- Apresentar a agenda holística para preenchimento com o objetivo de ajudar a organizar as múltiplas atividades. Isto significa que, considerando o olhar ao aconselhamento linguageiro e à motivação como sistemas complexos, é apresentado ao aprendente a possibilidade da elaboração de uma agenda que contemple a organização da sua vida acadêmica e pessoal, como agendamento de seus momentos de estudo, de tarefas ordinárias, de lazer, de sono, entre outros. Desta maneira, consideramos o estudante como uma pessoa real com tarefas e responsabilidades em todos os âmbitos de sua vida. Cabe aos conselheiros linguageiros apoiar a organização disso.

- Compartilhar experiências de aprendizagem que mostrem caminhos para superar dificuldades. Um dos papéis do aconselhamento linguageiro é favorecer experiências de aprendizagem mais positivas, para tanto, uma estratégia motivacional é dar abertura para os aprendentes conhecerem as histórias de aprendizagem de outros aprendentes mais experientes ou não.

- Explicar como o aconselhamento linguageiro poderia ajudar nas dificuldades de aprendizagem apresentadas. O aconselhamento às vezes é confundido com aula particular ou momento de recuperação. Pode acontecer também que uma única explicação do que seja não se torne suficiente para sanar dúvidas a este respeito. Então, para motivar o bom

andamento de seus propósitos, a literatura sugere que sejam criados vários momentos para explorar do que se trata e de seus possíveis limites.

- Sugerir o contato com outros estudantes da FALEM para praticarem juntos a língua estrangeira que estudam. Olhar o aconselhamento e a motivação pela abordagem da complexidade também significa favorecer o fomento de comunidades de prática que configuram redes de apoio mútuo (WENGER, 2010; MATOS, 2019).

- Sugerir aplicativos para aprender língua estrangeira e acompanhar o andamento de seu uso. É papel do aconselhamento linguageiro fornecer várias sugestões para o uso da língua em aprendizagem sem o caráter prescritivo (MOZZON-MCPHERSON, 2001). Cabe ao aconselhado escolher quais deseja experimentar e manter o conselheiro informado sobre a evolução disso para que juntos monitorem progressos e o surgimento de novas dificuldades.

- Solicitar narrativas de aprendizagem para mapear o desenvolvimento dos alunos. Além da narrativa inicial de aprendizagem, pode-se sugerir a escrita de outras narrativas para que sejam possíveis novos momentos de reflexão acerca de várias fases da trajetória dos estudantes. Esta também é uma maneira de lidar com a motivação e com a autonomia no aconselhamento linguageiro, uma vez que esses passos podem potencializar a abertura de portas para conscientizar o aprendente acerca das atitudes que tomou e aquelas que ainda podem ser tomadas para favorecer seus objetivos.

Em relação aos dois questionários aplicados durante a fase remota do estudo foram obtidos os seguintes resultados:

Por meio de questionário aplicado via *Google Forms* para a pesquisa “Motivações iniciais de calouros de Letras / Língua Estrangeira como fomento para a atividade de aconselhamento”, estudantes calouros revelaram as suas motivações iniciais para ingressar em um dos cursos

oferecidos pela FALEM. Entre os principais motivos constaram o interesse pela língua estrangeira, a paixão por outras culturas e as oportunidades no mercado de trabalho. Atribuímos esta variedade de motivos ao fato da motivação, segundo Dörnyei e Ushioda (2011), ser um processo mental complexo que envolve uma série de variáveis. Logo, esta multiplicidade de aspectos esteve presente nas respostas dos estudantes, evidenciando o caráter cumulativo da motivação, em que desejos e vontades são incluídos neste estado alerta dinâmico e mutante que direciona a aprendizagem de língua estrangeira. (DÖRNYEI, 2000/2011).

Em relação às expectativas para a graduação, a maior parte dos alunos contou que, ao longo do curso, espera aprimorar as habilidades na língua estrangeira e, ao final, tornar-se um bom profissional da área.

Os recém-ingressantes nos cursos de graduação da FALEM também relataram acerca do que acreditam que se trata o curso em Letras / Língua Estrangeira. A expressiva maioria afirmou que a graduação é voltada para a formação de professores, capacitando-os para o ensino do idioma. Os estudantes revelaram ainda que, após formados, pretendem atuar principalmente nas áreas da docência e tradução, mas que ainda precisam melhorar o seu desempenho acerca do uso da língua estrangeira que estudam. As principais dificuldades destes alunos são a fala e a escrita na língua-alvo. Em dados quantitativos, cerca de 85% destes alunos gostariam de receber ajuda para superar estas dificuldades na aprendizagem e em torno de 76% teriam interesse em participar do aconselhamento linguageiro oferecido pela BA<sup>3</sup> / UFPA. O quantitativo de interessados representa um total de 13 alunos. Destes estudantes, três já iniciaram o aconselhamento linguageiro, dois deles em janeiro de 2021 e uma aluna em junho deste mesmo ano. Outros seis estudantes ainda não tinham concluído o preenchimento da documentação para o início das

sessões de aconselhamento e quatro alunos desistiram de começar o aconselhamento linguageiro por razões pessoais.

Como uma das estudantes, do total de três aconselhados, iniciou as sessões há apenas um mês, esta não participou desta pesquisa, que contou com a participação dos outros dois estudantes, identificados no estudo como MJ e D<sup>11</sup>, atualmente graduandos do 2º semestre do curso de Letras Inglês, de 37 e 27 anos respectivamente. Proficientes no idioma e com perfis semelhantes entre si, ambos ingressaram no aconselhamento linguageiro com a intenção de melhorar ainda mais a produção oral na língua inglesa, porém, ao longo das sessões, passaram a estabelecer novos objetivos, como avançar na escrita acadêmica, por exemplo. Isto acontece porque o aconselhamento linguageiro “fomenta a conscientização (do aluno) em relação à sua aprendizagem por meio do processo de reflexão constante” (KIDD; VON BOEHM, 2012, p. 129).

Nos momentos de reflexão ao longo das sessões, constantemente implementamos estratégias motivacionais de forma flexível, adaptada e personalizada, com a finalidade de proteger o processo motivacional destes estudantes (MATOS, 2019). Em um destes momentos, a partir de conversa acerca de uma das mais importantes teorias para cuidados com a motivação, o Sistema Motivacional Auto Identitário (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), os alunos tiveram a oportunidade de refletir a respeito do seu eu real, seu eu ideal e a projeção do seu eu no futuro. Nesta ocasião, os dois estudantes comentaram que, no futuro, se imaginam atuando como professores de inglês da educação básica. A estudante MJ foi ainda mais específica ao revelar que se visualiza professora concursada da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) lecionando para crianças e adolescentes. Práticas como esta continuarão acontecendo no próximo

---

<sup>11</sup> pseudônimos para garantir a privacidade dos participantes.

semestre durante o aconselhamento linguageiro destes alunos, servindo na geração de dados para o período seguinte da pesquisa coordenada pela professora Maria Clara Matos, renovada recentemente por mais dois anos.

Por meio de questionário aplicado via *Google Forms* para a pesquisa “Motivações iniciais de calouros de Letras / Língua Adicional e possíveis estratégias motivacionais para lidar com elas visando a formação de professores” foram obtidas as seguintes respostas como motivações iniciais majoritárias para os estudantes:

- O primeiro contato com a língua inglesa foi na música, na escola, na infância e nos filmes.

- A percepção da competência linguística ao escolher cursar Letras / habilitação em língua inglesa foi o nível intermediário.

- As principais dificuldades enfrentadas nos estágios iniciais do curso Letras / habilitação em língua inglesa foram: a organização do tempo, as disciplinas de Linguística, entender e conversar em Inglês, problemas com a pronúncia, ansiedade e o ensino à distância.

- Como atitudes para melhorar a competência linguística foram mais mencionados a busca por concentração, maior esforço no estudo, escutar músicas na língua estrangeira, participar de atividades na UFPA e organizar a agenda para estudar.

- Nos estágios iniciais do curso de Letras / habilitação em língua inglesa foram fatores que motivam a continuar estudando na FALEM: a possibilidade da UFPA abrir portas para estudar no exterior, a UFPA como universidade conceituada, professores acolhedores e atenciosos e que gostam da área e do curso da FALEM.

- Nos estágios iniciais do curso de Letras / habilitação em língua inglesa, fatores que desmotivam a continuar estudando na FALEM foram a duração do curso, exclusão social, o ensino remoto, as turmas com muitos estudantes e poucas oportunidades de trabalho.

- Como resposta a como professores podem contribuir para favorecer seu processo motivacional foram mencionadas: com aulas dinâmicas e métodos interativos, com empatia e diálogo.

- Como resposta a como a FALEM pode contribuir para favorecer o processo motivacional dos estudantes foram mencionados: continuar contribuindo com seminários e atividades extras como os sites; flexibilizar os horários das aulas mesmo depois da pandemia mantendo a oferta de algumas disciplinas on line, e ofertando atividades do interesse dos alunos.

- Quanto ao campo profissional que os estudantes almejam atuar no final do curso de Letras / habilitação em língua inglesa, a maioria mencionou o trabalho com tradução.

Após a organização destas respostas, foram elaboradas as comunicações para apresentá-las no II SIEPELL e para os estudantes informantes na comunidade da FALEM. Posteriormente, estes dados serão melhor analisados para servir ao aconselhamento linguageiro e também serão compartilhados com os professores da FALEM que poderão explorá-los em recepção de novos calouros.

### **Considerações finais**

Com o conjunto de conhecimento gerado no percurso de nossos estudos, esperamos enriquecer a discussão em torno da motivação no aconselhamento linguageiro, bem como contribuir com o processo de formação de conselheiros, uma vez que todos os dados que obtivemos servem para embasar estratégias motivacionais a serem utilizadas nos momentos de aconselhamento.

Por isso, precisam ser realizadas outras investigações dessa natureza que envolvam um número maior de estudantes informantes de outras línguas estudadas na FALEM. Estes novos estudos podem nos ajudar a

entender melhor como abordar virtualmente este público com interesse no aconselhamento linguageiro, que tem transformado a trajetória de aprendizagem de muitos estudantes ao longo da graduação.

## Referências

- DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, p. 199-236.
- DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner**: individual differences in second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum, 2005.
- DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the Language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2 ed. Harlow: Longman, 2011.
- KATO, S.; MYNARD, J. **Reflective Dialogue**: advising in language learning. Nova Iorque: Routledge, 2016.
- KIDD, K.; VON BOEHM, S. Kaleidoscope: an online tool for reflection on language learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.). **Advising in language learning: Dialogue, tools and context**. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 129-147.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. vol.18, no. 2. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- MATOS, M. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. 2015. 280f. Tese de doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2019.

MATOS, M. C. V. S.; CRUZ, E. B.; MAGNO E SILVA, W. **Uma nova compreensão de estratégias motivacionais**. CALETROSCÓPIO, v.7, p. 73-89, 2019.

MOZZON-MCPHERSON, M. **Language Advising**: Towards a new discursive world. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds.). *Beyond Language teaching towards Language advising*. Londres: CILT, 2001.

PINK, D. **Motivação 3.0**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

USHIODA, E. Motivating Learners to speak as themselves. *In*: MURRAY, G.; XUESONG, G.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Toronto: Multilingual Matters, 2011.p. 11-24.

WENGER, E. Social Learning systems and communities of practice. In: **Communities of practice and social Learning systems**: the career of a concept. Londres: Springer, 2010. p.179-198.



## Capítulo 17

### O Sensacionismo e a Nova Alma Portuguesa segundo Fernando Pessoa

Cláudia Grijó Vilarouca <sup>1</sup>

#### Introdução

Este capítulo<sup>2</sup> apresenta uma breve análise do sensacionismo de Fernando Pessoa, movimento que o poeta tentou criar com a pretensão de se estabelecer como uma nova corrente literária portuguesa, com base em técnicas de construção poética cujo fundamento é a sensação. Para esta análise, um dos eixos aponta para o elo entre sensacionismo-percepção e do mundo-identidade à luz da filosofia merleau-pontyana. No outro eixo, busca-se esclarecer em que sentido essa pretensa escola literária relaciona-se com a instauração da *nova alma* portuguesa, um projeto poético pessoano para a pátria.

#### Sobre o sensacionismo

O sensacionismo, de acordo com as anotações do próprio criador Fernando Pessoa, fora idealizado para ser um movimento, uma atitude e um método. Enquanto movimento, ele seria herdeiro de correntes artísticas do passado, do classicismo, do renascentismo, do romantismo, do simbolismo, enfim, a “fraternidade da arte” (PESSOA, 1974, p.445).

---

<sup>1</sup> Profa Dra Cláudia Grijó Vilarouca possui Bacharelado em Letras-Francês, Mestrado e Doutorado em Literatura pela UFSC. É docente do curso de Letras-Francês da UFPA. Coordena o Projeto de Pesquisa “Literatura e Filosofia: teoria e diálogos”. <https://orcid.org/0000-0002-5964-0841>. Email: [claudiagv@ufpa.br](mailto:claudiagv@ufpa.br)

<sup>2</sup> Este texto é uma retomada – após uma pausa de muitos anos - de um dos capítulos da dissertação de mestrado, defendida em 2003, na qual realizei uma leitura dos textos em prosa de Pessoa com intuito de expor o vínculo do projeto poético pessoa com um projeto político de teor nacionalista. O que se apresenta aqui são algumas pequenas reformulações com a intenção de que sejam desenvolvidas em outro trabalho.

Enquanto atitude, ele preconiza uma postura em que o mundo tem valor somente estético, qual seja, os estados de almas, crenças, comportamentos, entre outros, valem na medida em que possuem valor estético. Nessa concepção, o artista deve criar beleza porque “a finalidade da arte é a elevação do homem *por meio da beleza*” (PESSOA, 1974, p.227). Como método, propõe-se uma técnica de construção poética, a da abstração da sensação de modo a atingir a expressão mais fiel à emoção (que também tem que ser poética). Com relação ao método, segundo José Gil, “Fernando Pessoa estabelece uma distinção entre sensação, sentimento e emoção. Esta última caracteriza o efeito propriamente afetivo da sensação e o sentimento não é mais do que ‘a permanência, consciente ou inconsciente, da emoção.’”(GIL, 1987, p. 35). Para Pessoa, é a sensação que ocupa um lugar de destaque na arte: “Em arte há apenas sensações e nossa consciência delas. Qualquer que seja a parcela de amor, alegria, dor, que possa haver na vida, em arte são apenas sensações; em si mesmas, nada valem para a arte.” (PESSOA, 1974, p.432). A finalidade de sua arte não é provocar sentimentos, nem de prazer nem de desprazer, mas provocar sensações, ao menos tentar provocar sensações semelhantes àquelas que motivaram o artista a escrever.

O movimento sensacionista “apresenta, tanto fundamental (na sua substância metafísica) como superficialmente (nas suas inovações quanto à expressão), uma nova espécie de *Weltanschauung*<sup>3</sup>” (PESSOA, 1974, p.430). A atitude central do movimento é uma espécie de subordinação de tudo às sensações, pois como o poeta afirma mais de uma vez: “a única realidade da vida é a sensação” (PESSOA, 1974, p.431). Consequentemente, a realidade da arte é de ser “a consciência da sensação”.

---

<sup>3</sup> Uma das traduções, que cabe bem no contexto que o poeta apresenta, é “cosmovisão”.

Para ser um sensacionista e para que o encontro de todas as correntes artísticas aconteça, é necessário ser vários e nenhum ao mesmo tempo. Isso possibilita o estabelecimento de um carácter universal à arte (no caso, a que é produzida em Portugal), que é o que preconiza o movimento. Por essa razão, é necessário se multiplicar para atingir ou abarcar o mundo, pois

havendo-me acostumado a não ter crenças nem opiniões, no receio de que meu sentimento estético pudesse ser enfraquecido, em breve passei a não ter personalidade nenhuma, exceto uma personalidade expressiva, passei a ser uma mera máquina capaz de exprimir estados de espírito tão intensos que se transformaram em personalidades e tornaram a minha própria alma a simples casca de sua aparência casual.(PESSOA, 1974, p. 446).

Além do mais, para o poeta, é má-higiene estética “ser o mesmo no decorrer de três minutos”, afinal, tudo tem que ter um fim estético. A falta de mobilidade de estados mentais, concepções de vida, entre outros, poderia imobilizar a sensação – comprometendo sua multiplicação. Para José Gil, uma das técnicas poéticas que convém a essa concepção é o sonho, dado que é onde há maior mobilidade dos estados de alma e de acontecimentos sem que seja necessária uma lógica causal entre eles. “Sonhar é viver mais intensamente e com mais diversidade do que na vida real ” (GIL, 1987, p.144). Não raras vezes, Pessoa se serve do sonho para expressar esse ser múltiplo que ele prescreve como necessário para a arte. O último verso da “Ode Triunfal”, de Álvaro de Campos, “Ah não ser eu toda a gente e toda a parte!”, expõe o desejo comum a outros heterônimos ou semi-heterônimos. No *Livro do Desassossego*, num trecho intitulado “Maneira de bem sonhar nos metafísicos”, lemos a seguinte observação:

O mais alto grau do sonho é quando, criado um quadro com personagens, vivemos *todas elas* ao mesmo tempo – *somos todas essas almas conjunta e*

*interactivamente*. É incrível o grau de despersonalização e encinzamento do espírito a que isto leva e é difícil, confesso-o, fugir a um cansaço geral de todo o ser ao fazê-lo... Mas o triunfo é tal! (PESSOA, 1999, p. 444).

O fingimento também proporciona essa mobilidade. Aqui é possível visualizar a relação com a filosofia heraclitiana cuja tese central é que tudo é um constante devir e que a harmonia mais bela surge da convergência dos contrários (PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p. 103-105). Pessoa cria nessa harmonia: “Onde não houver harmonia, equilíbrio de elementos opostos, não haverá ciência nem arte, porque nem haverá vida.” (PESSOA, 1974, p.255).

Importante observar que a multiplicação de sensações tem que ocorrer em condições propícias. Por exemplo, não ser a mesma coisa por três minutos, não problematizar as contradições (já que estas podem produzir sensações intensas), entre outras. Tais contradições podem ser consideradas como um modo pelo qual a técnica do sonho ou do fingimento produz efeito. A contradição causa um movimento de sensações, haja vista que em cada momento pode-se sentir diferente em relação a um mesmo objeto. Logo, as contradições que o próprio Pessoa apresenta em sua arte são uma tentativa de estabelecer uma relação entre o artista e o leitor que entra em contato com sua obra a partir de certo estado de alma, desencadeando um processo para que o leitor sinta o que o artista sentiu. A fim de compreender como esse processo ocorre, é necessário detalhar um pouco mais de que maneira Pessoa entende a sensação.

### **Analítica da sensação**

Fernando Pessoa apresenta a sensação como sendo a única realidade, visto que esta não existe (PESSOA, 1974, p.441). A sensação figura como unidade estética, ela é o pressuposto para qualquer arte e também é ela

que nos liga ao mundo de algum modo. Pessoa parece oscilar entre o empirismo e o intelectualismo. Às vezes, alguns de seus escritos dão a entender que só pela intelecção o conhecimento é possível; outras vezes, as sensações parecem desempenhar a função de “porta de entrada” para o mundo. Disso resultaria algum ceticismo que surge em certas afirmações do poeta, pois a verdade seria apenas um critério arbitrário, “um critério necessário à conservação da vida. É verdadeira uma opinião, ou uma atitude, na proporção em que torna possível ou fácil uma adaptação ao meio” (PESSOA, 1968, p.231). De acordo com Osakabe, “Pessoa descarta a consistência da verdade para justificar, no fundo, a ausência de uma formulação definidora e definitiva sobre as coisas” (OSAKABE, 2002, p.61).

Esse pensamento do poeta português se coaduna com a tese merleau-pontyana de que a verdade é um ato “*créateur par lequel des paroles ou une vision saisissent ce qui est à penser ou à voir, mais sans que je puisse pleinement les expliciter*”<sup>4</sup> (AUVRAY, 1997, p.8). Pessoa entende que a realidade em si não pode ser conhecida, como ele mesmo declara, mas apenas as sensações. A realidade é outra coisa que só aparece, no sentido fenomenológico do termo, porque há sensações. Em outras palavras, as sensações tornam-se a condição de possibilidade do acesso à realidade, e mais: “Os sentidos são divinos porque são a nossa comunicação com o universo” (PESSOA, 1974, p.37).

Por um lado, o mundo objetivo está aí, é presente; todavia, é uma presença sempre mediada pelas sensações. Por outro lado, tem-se a impressão de que se está amalgamado ao mundo, como afirma Merleau-Ponty:

---

<sup>4</sup> “criador pelo qual palavras ou uma visão apreendem aquilo que está para se pensar ou para se ver, mas sem que eu possa plenamente explicitá-los”. (Trad. nossa)

Eu, que contemplo o azul do céu, não sou *diante* dele um sujeito acósmico, não o possuo em pensamento, não desdubro diante dele uma idéia de azul que me daria seu segredo, abandono-me a ele, enveredo-me nesse mistério, ele ‘se pensa em mim’, sou o próprio céu que se reúne (...). (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 289).

Se o sujeito, na concepção cartesiana, é negado ao misturar-se ao mundo, ele se afirma na condição de sujeito da percepção. Pessoa não nega o mundo ao intelectualizar as sensações de modo a transformá-las em matéria poética. Com efeito, o poeta se lança nele pelas sensações, corroborando a existência concreta do mundo. A intelectualização é tão somente o processo que permite a análise das sensações, quer dizer, é o que permite sua multiplicação. A sensação é fugidia e volátil, “sendo rigorosamente a primeira, a última e a única de sua espécie, [ela] é um nascimento e uma morte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.291). Logo, a análise das sensações permite sua apreensão e, conseqüentemente, sua expressão poética. Há mais no mundo para ver, ou mais genericamente falando, para sentir, do que supomos. Uma arte sensacionista é uma arte que pretende desvelar a *alma poética do universo*, considerando que cada ente é passível de ser poetizado. No entanto, não é tarefa das mais simples, visto que há um mistério que faz com que o mundo objetivo não possa ser alcançado, ao mesmo tempo em que existe independentemente de mim e está em mim, pois: “Entre mim e a vida há um vidro ténue. Por mais nitidamente que eu veja e compreenda a vida, eu não lhe posso tocar.” (PESSOA, 1999, p.110). Assim sendo, outra forma de compreender as contradições na obra pessoana é no sentido em que a própria relação mundo-sujeito se dá de forma ambígua, ideia reiterada constantemente por Merleau-Ponty, sendo a percepção o modo pelo qual essa relação acontece. O que filósofo francês critica tanto no empirismo como no intelectualismo é o fato de ambos possuírem em comum a noção de que o

mundo já está constituído, pronto. Em Pessoa há uma desconfiança em relação a esse mundo já constituído, e que também é manifesta nas palavras de seu semi-heterônimo, Bernardo Soares:

Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos (PESSOA, 1999, p.164).

Esse fragmento permite pensar que esse texto apagado é o mundo e a nota é apenas um dos sentidos a partir do qual o texto poderia ser escrito. O sentido não está pronto, ele é constituído a partir sujeito que percebe, porque a percepção apresenta-se “a cada momento como uma re-criação ou uma re-constituição do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.279). Nos fragmentos do *Livro do Desassossego* pode-se observar que o sentido das coisas percebidas é algo que se dá somente *a posteriori*, porém não é mero produto de uma consciência, já que não pode prescindir do meio:

O ambiente é a alma das coisas. Cada coisa tem uma expressão própria, e essa expressão vem-lhe de fora. Cada coisa é uma intersecção de três linhas, e essas três linhas formam essa coisa: uma quantidade de matéria, o modo como interpretamos, e o ambiente em que está (PESSOA, 1999, p.91).

Ou seja, a percepção é um movimento de mão dupla e o sujeito da sensação “não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.285).

A partir disso, torna-se difícil distinguir a fronteira entre experiência e a consciência até porque para o poeta essa distinção não se mostra tão relevante, desde que ambas resultem em emoção poética e sua consequente expressão. Talvez Pessoa tivesse intuído que tanto o

racionalismo e o empirismo, na verdade, não eram tão diferentes assim, tal como Merleau-Ponty teorizou.

Fernando Pessoa não nos oferece uma definição de sensação e sim seu funcionamento. Para ele, a sensação é um cubo. Cada lado do cubo da sensação é postulado de acordo com “o ponto de vista sensacionista”, conforme explica:

a sensação do objeto exterior como objeto; a sensação do objeto exterior como sensação; as ideias objetivas associadas a esta sensação – isto é, o ‘estado de mente’ por meio do qual o objeto é visto naquele momento; o temperamento e a atitude mental fundamentalmente individual do observador; a consciência abstrata por trás desse temperamento individual. (PESSOA, 1974, p.442).

Ao descrever o conteúdo da sensação, o poeta acaba descrevendo a percepção, visto que ele admite haver o *ser perceptivo*. O cubo contempla a sincronia sujeito-mundo, da qual fala Merleau-Ponty, ao propor a percepção como acoplada a um fundo, que é o universo exterior. Entretanto, pouco a pouco, a consciência vai adquirir, em Pessoa, uma importância capital. É ela que irá possibilitar a decomposição das sensações de modo a torná-las expressão poética porque, para que um objeto seja sentido artisticamente, é preciso tomar consciência da sensação desse objeto que vai orientá-la, segundo a forma da emoção, para outras imagens, outras sensações (GIL, 1987, p.32). No mesmo apontamento, Pessoa propõe modos de visualizar o cubo, que correspondem, respectivamente, à arte clássica, ao interseccionismo e, por último, ao sensacionismo:

- 1) De um lado apenas, de modo que nenhum dos outros é visto.
- 2) Com um lado de um quadrado mantido paralelo aos olhos, de modo que dois lados do cubo são vistos.



- 3) Com um vértice mantido diante dos olhos, de modo que três lados são vistos.

De um ponto de vista objetivo, o Cubo da Sensação é composto de:

Ideias = linhas

Imagens (internas) = planos

Imagens de Objetos = sólidos

Olhado da maneira 1, o cubo de sensações resolve-se num quadrado, de modo que a base da arte serão ideias, e imagens de objetos, como imagens mentais. Isto é arte clássica, que ao contrário do que se pensa, não vai diretamente à natureza, mas à imagem mental desta (...). (PESSOA, 1974, p.447-8).

O sensacionismo, representado no item 3, é que permitiria uma maior abrangência do mundo, pois “há vida demais na vida, esta ultrapassa o pensamento e os sentidos que não bastam para a abarcar” (GIL, 1987, p.173-4).

A decomposição da sensação não é um processo de decantação, como se fosse possível separá-las em unidades do sentido. Analisar ou decompor é um modo de abrir o campo da sensação (GIL, 1987, p.43), visto que em cada sensação, encontram-se várias outras. Para Pessoa é como um processo quase *ad infinitum* e “toda sensação é realmente várias sensações misturadas” (PESSOA, 1974, p.442), ou seja, ele admite o pressuposto de que não existe sensação pontual – o que o afasta da tese empirista, ao menos quanto a esse aspecto. Afinal, “[o]s sentidos são distintos uns dos outros e distintos da intelecção, já que cada um deles traz consigo uma estrutura de ser que nunca é exatamente transponível” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.303). Ademais, há comunicação entre os sentidos. De fato, os sentidos se misturam na experiência ainda antepredicativa. A distinção dos sentidos ocorre na estrutura tardia da consciência. Não é difícil observar em Pessoa que:

uma verdade pré-lingüística ou conceitual, um limbo em que se manifestam traços significativos, relâmpagos de impressões, uma antecipação de estados que a experiência empírica ainda não incorporou a si ou que está na iminência de se tornarem patentes. (LUCAS, 1990, p.233).

Essas concepções são expressas, por exemplo, no *Livro do Desassossego*: “Quem sou eu quando sinto?”. “Há sensações “que não deixam claramente ser.” (PESSOA, 1999, p.108), pois “ver é estar distante. Ver claro é parar. Analisar é ser estrangeiro” (PESSOA, 1999, p.113).

Nota-se que o semi-heterônimo Bernardo Soares apresenta um sentimento de falta de unidade de si enquanto vive no mundo. Quando sente, deixa de ser si mesmo para misturar-se à carne do mundo. Assim se pode interpretar porque “toda a sensação comporta um germe de sonho ou de despersonalização, como nós o experimentamos por essa espécie de estupor em que ela nos coloca quando vivemos verdadeiramente em seu plano” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 290). Ao misturar-se à carne do mundo, este torna-se cinzento, como uma paisagem de chuva. A visão, o sentir é uma “experiência muda de um sentido mudo.” (MERLEAU-PONTY, 1992, p.226). Por haver uma espécie de retraimento do sentido, resvala-se para o tédio. Se Bernardo Soares queixa-se da falta de sentido das coisas, é porque, no fundo, há uma certeza, “a assustadora certeza de que ali há um sentido” (PRADO COELHO, 1984, p.25).

Ao executar sua arte, Pessoa intelectualizar a sensação e, ao fazê-lo, descobre um sentido que até então esteve mudo, porquanto ele existe. A técnica do sonho é aquilo que vai tornar o sentido manifesto, expressivo: “O que se sentiu foi o que se viveu. Recolhe-se tão cansado de um sonho como de um trabalho visível. Nunca se viveu tanto como quando se pensou muito” (PESSOA, 1999, p.338).

De certo modo, em Pessoa, a sensação se inscreve no âmbito do poético, mais do que no mundo vivido. Porém, ainda que na sua poesia as

sensações sejam basilares, logo elas são solapadas pela imaginação, pelo processo que Pessoa chamou de abstração da sensação, dado que

É a abstração o último efeito da evolução do cérebro, a última revelação que em nós o destino fez de si mesmo. É ainda a abstração substancialmente permanente; nela, e na operação dela a que chamamos razão, não vive o homem servo de si, como na sensibilidade, nem pensa superficial do ambiente, como o entendimento: vive e pensa *sub specie aeternitatis*, desprendido e profundo (PESSOA, 1974, p.254).

A imaginação é o que promove um sentimento de unificação do sensível, da síntese perceptiva, ela o dilata conforme as dimensões do mundo. Ela “ne consacre l’unité de l’objet qu’en unifiant encore le sujet, en le faisant tout entier présent à l’objet” (DUFRENNE, 1988, p.67)<sup>5</sup>. É ela que permite que “l’artiste participe à la puissance créatrice du monde.” (DUFRENNE, 1988, p.70)<sup>6</sup> E ensinando ao leitor/espectador o sonho, o artista o convoca para participar dessa potência criadora.

A filosofia merleau-pontyana auxilia pensar o sensacionismo de Pessoa como um deslocamento das sensações produzidas pela poesia para o mundo vivido, considerando que a arte cumpre o papel de “despertar as experiências que a vão enraizar em outras consciências” (MERLEAU-PONTY, 1980, p.121). A partir disso, é factível a restituição do português como aquele que vai oferecer ao mundo novas perspectivas, a nova *alma portuguesa* será constituída por meio do sentir o mundo de diferentes modos:

Conquistamos já o Mar: resta que conquistemos o Céu, ficando a terra para os Outros, os eternamente Outros, os Outros de nascença, os europeus que não

---

<sup>5</sup> “só consagra a unidade do objeto unificando o sujeito, fazendo-o completamente presente frente ao objeto.” (Trad. nossa)

<sup>6</sup> “o artista participa da potência criadora do mundo.” (Trad. nossa)

são europeus porque não são portugueses. Ser tudo de todas as maneiras, porque a verdade não pode estar em faltar ainda alguma coisa! (PESSOA, 1974, p.334).

De certa maneira, o sensacionismo pode ser interpretado como um meio para reafirmar a Pátria, para restituir-lhe o papel de nação universalista, dado que “o temperamento português é universal; esta é sua magnífica superioridade. O grande ato da história portuguesa – aquele longo, cauteloso e científico período das descobertas – é o grande ato cosmopolita da história” (PESSOA, 1974, p.451). Embora Pessoa, não raras vezes, tenha afirmado que o dever do artista é não ter opinião política alguma ou ter todas, ou ainda, que a pátria não deveria ser preocupação do artista, é inegável que, no conjunto da obra, existe um projeto de construção de uma *nova alma portuguesa*, perpassado por um viés nacionalista. Os próprios objetivos do sensacionismo permitem entrever esse viés.

Fernando Pessoa, ao traçar um breve histórico da sensação em *Prolegômena do Sensacionismo* – que vai dos gregos antigos ao romantismo – reclama de como o cristianismo, considerado por ele como uma doença, fez com que se desprezassem as coisas porque separou corpo e alma (sendo esta última muito superior àquele) (PESSOA, 1974, p.424-5). Nesse mesmo trecho ele afirma que: “Entre a sensação e o objeto dela – fosse esse objeto uma cousa exterior ou um sentimento – intercalara-se todo o mundo de noções espirituais que desvirtuava a visão direta e lúcida das cousas.” Logo, esse movimento estético apresentou uma ambição maior: além de preconizar técnicas para fazer literatura/poesia, restituir o primado da sensação (ainda que isso tenha sido apenas intuído) em prol de uma arte que siga o fluxo da modernidade. Conforme o poeta indica, em seu tempo, o que produz a sensação cresce em progressão geométrica. Desse modo, é preciso que a arte seja dinâmica e possa aproveitar todo

esse estímulo. A arte moderna deve ou “cultivar serenamente o sentimento decadente” ou fazer “por vibrar com toda a beleza do contemporâneo, com toda a onda de máquinas, comércio, indústrias” (PESSOA, 1974, p.438). De modo geral, pode-se inferir que o sensacionismo se fundamenta na decomposição da sensação porque, de acordo com sua concepção, uma sensação contém muitas outras sensações. *Grosso modo*, a análise da sensação permite a apreensão do máximo de estímulos.

O sensacionismo apresenta uma nova *Weltanschauung*, conforme foi dito anteriormente, tentando ser o arauto de um novo horizonte na arte europeia: “Creio que todo o futuro da arte européia está no movimento sensacionista” (PESSOA, 1974, p.428). Porque

evitar o destino comum, instalar-se, não se sabe por que aberração ou milagre, às margens do mundo, foi um pouco aquilo que o povo português sempre tem feito. Portugal vive-se ‘por dentro’ numa espécie de isolamento sublimado, e ‘por fora’ como o exemplo dos povos de vocação universal, indo a tal ponto de dispersar o seu corpo e a sua alma pelo mundo inteiro. (LOURENÇO, 1999, p.10)

Portanto, o sensacionismo é o que permitiria a ratificação da *vocação universal* do povo português, uma vez que uma arte antes de ser universal, tem que ser portuguesa, porquanto é produzida por portugueses, cónscios do que representa sua pátria para a Europa, do papel insignificante que parece ter frente a esta. Sobre a moderna literatura portuguesa, e o sensacionismo como seu ápice, Pessoa revela que

Estamos no limiar da Idade de Ouro da literatura portuguesa. Portugal descobriu a si mesmo afinal, está afinal começando a sacudir o peso de chumbo da tradição antinacionalista pelo Camões italianizado, pelos imitadores dos espanhóis, pela idiotice afrancesada de que Bocage é um dos lamentáveis representantes. (...) Somos portugueses escrevendo para a Europa, para a civilização inteira. (PESSOA, 1974, p.421-2)

É sintomático o fato de Pessoa ter passado boa parte de sua vida tentando fundar escolas ou correntes literárias. Haveria realmente necessidade de sustentar a heteronímia em correntes literárias? É verdade que “a heteronímia pessoana representa uma estratégia autoral com o intuito de problematizar a questão da modernidade” (GONÇALVES, 1995 p.146), no entanto, essa questão também é perpassada pela concepção de mundo, pela nova *Weltanschauung* que o poeta quer instaurar e, conseqüentemente, criar uma *nova alma portuguesa*. Destarte, há uma vinculação entre estética e política, como o próprio Pessoa deixa entrever:

Para que possa haver uma política nacional, uma cultura nacional, qualquer coisa nacional, seja o que for, o primeiro passo a dar é espiritual, é criar aquela fonte nacional donde essas coisas, todas, depois inevitavelmente partirão (PESSOA, 1978, p.35).

### **Considerações finais**

Um dos pressupostos deste artigo é que o projeto poético de Pessoa volta-se para a pátria. Pessoa queria ser um criador de mitos que, para ele, é o mistério mais alto (PESSOA, 1974, p.84). Em que sentido ele quer criar mito? A investigação que tem sido realizada conduz à interpretação de que esse mito nada mais é que a instauração da universalidade da Pátria portuguesa. Se as navegações geraram um mito, o de Portugal enquanto nação predestinada a uma missão de caráter global, Pessoa parecia desejar criar o mito de que a nação portuguesa deveria conduzir, não as nações, mas a humanidade à descoberta, porém, no plano espiritual:

E a nossa grande Raça partirá em busca de uma Índia nova, que não existe no espaço, em naus que são construídas ‘daquilo de que os sonhos são feitos’. E o seu verdadeiro e supremo destino, de que a obra dos navegadores foi o obscuro e carnal ante-arremedo, realizar-se á divinamente (PESSOA, 1974, p.397).

Sendo assim, seria interessante a criação de um movimento, como o sensacionismo, visto que um movimento possui uma dimensão muito mais ampla e pode atrair muito mais adeptos do que um poeta, ainda que este seja grande, ainda que este seja vários. Além disso, ainda que um movimento adquira caráter “universal”, ele permanecerá atrelado, de algum modo, à terra de origem. Vinculado à terra de origem, faz com que ela, a terra, seja *lembrada*. O sensacionismo revelou-se como um dos projetos pessoais de fazer Portugal reconquistar sua glória como nação “universalista” ao preconizar o “sentir tudo de todas as maneiras”. O movimento se apresentou também como tentativa de lutar contra a decadência, da qual reclamava Pessoa, expondo possibilidades de ser-no-mundo, poeticamente e intelectualmente, e de ser-nação.

### Referências

- AUVRAY, Damien. Temps et vérité chez Merleau-Ponty. **Philosoph'île**, Académie de la Réunion, 2007. Disponível em : < <https://bit.ly/3zOqqcX> > Acesso em 25 de ago. 2021.
- DUFRENNE, Mikel. **Esthétique et Philosophie**. Paris: Klincksieck, 1988 (Tome 2)
- GIL, José. **Fernando Pessoa ou a Metafísica das sensações**. Lisboa: Relógio d'Água, 1987.
- GONÇALVES, Robson Pereira. **O sujeito Pessoa – Literatura e psicanálise**. Santa Maria: Ed .UFSM, 1995.
- LOURENÇO, Eduardo. **Mitologia da Saudade**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- LUCAS, Fábio. O Drama do Ser em Fernando Pessoa. In: **Actas – IV Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos. Seção Brasileira**. Lisboa: Fundação Engenheiro António de Almeida, 1990, p 205-227.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In: **Os pensadores**, São Paulo, Abril Cultural, 1980, p.113-126

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992

OSAKABE, Haquira. **Fernando Pessoa**: resposta à decadência. Curitiba : Criar, 2002.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras em prosa**. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sobre Portugal - Introdução ao problema nacional** (introdução e org. de Joel Serrão). Lisboa: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. **Textos filosóficos** (pref. por António P. Coelho). Lisboa: Ática, 1968, v. 2

PRADO COELHO, Eduardo. Pessoa: lógica do Desassossego. In: **A mecânica dos fluidos: literatura, cinema, teoria**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p.21-31.

PRÉ-SOCRÁTICOS. Heráclito (crítica de Hegel). In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.



## Capítulo 18

### Alfonsina Storni nos espaços literários argentinos

Cristiane de Mesquita Alves <sup>1</sup>  
Rodrigo Thales da Rosa Ribeiro <sup>2</sup>

#### Introdução

##### Buenos Aires

Buenos Aires es un hombre  
Que tiene grandes las piernas,  
Grandes los pies y las manos  
Y pequeña la cabeza.  
(Gigante que está sentado  
Con un río a su derecha,  
Los pies monstruosos movibles  
Y la mirada en pereza).  
En sus dos ojos, mosaicos  
De colores, se reflejan  
Las cúpulas y las luces  
De ciudades europeas.  
Bajo sus pies, todavía  
Están calientes las huellas  
De los viejos querandíes  
De boleadoras y flechas.  
Por eso cuando los nervios  
Se le ponen en tormenta

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (ILC/FALEM- UFPA). Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA-Bolsista Prosup/CAPES). Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Catálogo Prosético: a escrita feminina na Literatura Amazônica e Latino-americana* (ILC/FALEM/UFPA). Este trabalho é um dos recortes da pesquisa do projeto. Líder do Grupo de Pesquisa Mulheres Amazônidas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes (MALALAS/UFPA- CNPq)

<sup>2</sup> Graduando em Letras- Espanhol pela Universidade Federal do Pará (Campus Belém). Bolsista PRODOUTOR/UFPA-2021, orientado pela Profa Dra Cristiane de Mesquita Alves. Integrante do Projeto de Pesquisa *Catálogo Prosético: a escrita feminina na Literatura Amazônica e Latino-americana* (ILC/FALEM/UFPA). Este trabalho é um dos recortes da pesquisa do projeto.

Siente que los muertos indios

Se le suben por las piernas. [...] (STORNI, 2017, p. 45-46).

O objetivo deste capítulo é fazer uma breve apresentação da escritora naturalizada argentina Alfonsina Storni, destacando suas obras e sua presença nos principais espaços artísticos literários da cidade portenha no século XX, mais especificamente entre os anos de 1916-1938, anos da publicação de seu primeiro e último livro respectivamente. O recorte dessa investigação faz parte dos estudos desenvolvidos pelo Projeto de Pesquisa *Catálogo Prosético: a escrita feminina na Literatura Amazônica e Latino-americana* vinculado ao ILC/FALEM da Universidade Federal do Pará, bem como parte dos estudos do pós-doutorado da profa Cristiane no Programa de Pós- Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo (USP).

O intuito desse compartilhamento nessa pesquisa em si, é demonstrar o quão a figura de Alfonsina, seus posicionamentos e suas atitudes nesses espaços foram fundamentais para a valorização do trabalho artístico feminino, assim como desmistificar o papel social estabelecido pela sociedade patriarcal, destinado a moldar os corpos femininos para atuarem apenas nos lares, e voltados para a família.

Alfonsina Storni foi uma das maiores vozes poéticas na Argentina do século XX. “Uma mulher com uma escrita de muitos modos estéticos diferentes ao longo de sua carreira. Exercitava a escrita de suas poesias ora entre versos rimados, ora em versos brancos.” (ALVES, 2020, p. 1). Essa ruptura oscilante em suas obras levou autoras como Delfina Muschietti, a qualificar Storni como uma das escritoras pertencentes ao que ela chama de “a outra vanguarda”, ou seja, um grupo de poetisas que ficou à margem dos cânones estéticos literários dos grupos e das revistas liderados por Jorge Borges e Evar Méndez, os quais terminaram por ditar, de acordo

com Alves (2020), o que era para ser um texto literário novo, dentro de uma nova estética que se organizava entre os artistas argentinos e o que deveria permanecer naquele momento literário, caracterizado pelo boom dos estilos vanguardistas europeus.

Storni nasceu na Suíça em 1892, mas desde a infância viveu na Argentina e ficou no país até sua morte – suicídio no Mar del Plata em 1938. Dedicou-se a escrever poesias, também ao jornalismo, foi atriz e professora de teatro, trabalhou em vários empregos informais como: caixa em uma loja, correspondente psicológica em uma empresa, professora no Teatro Infantil Labardén, entre outros. Foi uma ativista feminista na Argentina, e, mesmo com repulsa de muitos escritores e artistas em relação a sua obra, ela conseguiu escrever seu nome como grande poeta, em seu tempo, no universo literário de espaços dominados por escritores homens.

Sua trajetória de vida é também marcada pelo preconceito de ser e viver como uma mãe solteira em pleno e vigente patriarcado argentino. Conviveu e lutou, resistindo veementemente à misoginia e **nos locais** onde se fazia presente, fazia-se *ser ouvida*. Sua obra é norteadada por uma atmosfera poética com herança modernista, mas também como uma experiência interior, inovadora e ameaçadora para os costumes morais de seu tempo, a começar, por exemplo, pela publicação de *La loba*, uma das poesias que compôs seu livro de estreia *La inquietud de rosal* em 1916.

Mesmo parecendo viver uma vida literária paralela a das outras escritoras abastadas (MICELI, 2013) e visibilizadas pelos meios de comunicações, literários e artísticos como Victoria Ocampo, ligadas ao ciclo de influências de Borges, a força da Literatura de Storni, não ficava no apagamento literário presumidamente suposto e pretendido por seus “desconfortos literários” como Leopoldo Lugones e até o próprio Borges. Um exemplo disso foi o ocorrido em dezembro de 1921, de acordo com os

dados coletados do Centro Virtual Cervantes (2021), na revista *Cosmópolis* de Madrid, Jorge Luis Borges publica um artigo titulado *La lírica argentina contemporánea*, no qual se refere à poesia de Alfonsina com desdém. Borges não tinha afinidade com o estilo modernista e nem o estilo individual da autora, que além de apresentar uma postura intelectual voltada ao feminismo, também recorria a um romantismo tardio.

Porém, a opinião de Borges sobre ela, pouco importou para ela e para o público em geral. Alfonsina trabalhou em muitos periódicos. Assinou muitas colunas de revistas sobre temas voltados quase que primordialmente ao universo feminino, com viés crítico e feminista, mesmo assinando com pseudônimos como Tao Lao e ganhando valores muito menores que outras mulheres escritoras, como assinala Delgado (2011), em suas referências sobre a biografia de Storni. Entretanto, diante desta tentativa de apagamento social e literário, Storni frequentou os cafés literários, os jornais, os espaços mais importantes, onde a Literatura se manifestava nos primeiros anos das primeiras décadas do século XX, período em que sua obra foi produzida e publicada.

Nesse ínterim, destaca-se nesse trabalho, quais foram os principais espaços destinados à divulgação da Arte e da Literatura em que Storni frequentou, desde as várias redações das revistas e periódicos em que ela escreveu e publicou crônicas, ensaios e poesias, as escolas de teatro, os teatros, as associações, as reuniões em grupos artísticos às participações em eventos literários públicos. As informações que foram descritas para a elaboração do quadro abaixo foram oriundas das leituras que fizemos de Delgado (2011) e de algumas considerações do Centro Virtual do Instituto Cervantes (2021) e outras fontes apontadas nas referências desse estudo.

## Os espaços e as obras

Ano	Espaços, atividades e obras
1916	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreveu nas Revistas <i>El Hogar</i>, <i>Revista Mundo Argentino</i>, <i>Revista Atlántida</i>.</li> <li>Publicou <i>La inquietud del rosal</i> – seu primeiro livro de poesias.</li> </ul>
1917	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreveu no Periódico <i>La Idea</i>.</li> <li>Foi organizada no teatro <b>Minerva del barrio de Flores</b>, a primeira homenagem pública à Alfonsina.</li> <li>Voltou a ministrar aulas no <b>Colegio Marcos Paz</b>, fundado pela <b>Asociación Protectora de Hijos de Policías y Bomberos</b>.</li> </ul>
1918	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreveu <i>Cinco Cartas</i> em prosa e publicou na revista <i>Hebe</i>.</li> <li>Publicou <i>El dulce daño</i>(2º livro de poesias)</li> </ul>
1919	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreveu na revista <i>La Nota</i> as colunas <i>Femenidades</i>, depois <i>Vida femenina</i>.</li> <li>Publicou na revista <i>Hebe</i> uma novela curta de tons melodramáticos, intitulada <i>Una golondrina</i>, que forma parte da série <i>Cinco cartas</i>, publicadas no ano anterior.</li> <li>Voltou a frequentar espaços públicos a convites para recitar seus poemas em locais socialistas, <b>modestas salas de teatro e bibliotecas de bairro</b>.<sup>3</sup></li> <li>Em janeiro, Storni viajou a Montevideo para participar de uma conferência na <b>Universidad de Montevideo</b> sobre Delmira Agustini e ler poemas de Delfina Bunge de Gálvez, que Alfonsina havia traduzido do francês para o castelhano.</li> <li>Escreveu uma coluna <b>no jornal</b> <i>La Nación</i> sob o pseudônimo Tao Lao. Textos com fortes vieses feministas e antipatriarcais.</li> <li>Em <b>9 de novembro</b> finalmente é concedida a <b>ciudadania argentina</b>. No ato da concessão atuaram como testemunhas seus amigos Emilio Centurión e Julio Noé.<sup>4</sup></li> <li>Sua obra foi traduzida para o italiano por Alfonso Depascale, o qual fez uma seleção de sua poesia e reuniu no livro: <i>Poesie scelte di Alfonsina Storni. Primi saggi di traduzione della grande poetessa argentina</i>.</li> <li>Publicou o livro de poesias <i>Irremediabilmente</i> (3º livro de poesias).</li> </ul>
1920	<ul style="list-style-type: none"> <li>Publicou o livro de poesias <i>Languidez</i>. (4º livro de poesias)</li> </ul>
1921	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em abril, começou a trabalhar na <b>Escuela de Niños Débiles del Parque Chacabuco</b>.</li> <li>Participou ativamente das reuniões literárias do <b>grupo Anaconda</b>, celebradas no estúdio do aquarelista Emilio Centurión.</li> </ul>
1922	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ministrou aulas no <b>Teatro Infantil Labardén</b>.</li> </ul>
1923	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uma disciplina de declamação foi criada para ela na <b>Escuela Normal de Lenguas Vivas</b>.</li> </ul>
1924	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sua obra foi editada e publicada na Espanha, pela <b>Editorial Cervantes de Barcelona</b>.</li> </ul>

<sup>3</sup> Consta ressaltar que nesses espaços em que Alfonsina recitava e falava de suas poesias, muitas mulheres ficavam ao seu redor para escutá-la. Essas mulheres eram em sua maioria da classe popular e da classe média. Sentiam-se muito representadas nos textos de Storni por seus escritos serem lidos em uma linguagem quase coloquial, o que facilitava para que esses temas “viscerais e fortes” como aponta Delgado (2011), ficassem guardados facilmente nas memórias dessas leitoras ouvintes de Storni.

<sup>4</sup> Uma informação a mais: nessa época, o título de cidadania (Cartão de Cidadã), era apenas um documento simbólico, pois no caso das mulheres, elas ainda não tinham oficialmente conquistado seus direitos civis e políticos. Na Argentina, as mulheres passaram a ter o direito de voto apenas a partir de 23 de setembro de 1947 quando foi promulgada a lei 13.010 de sufrágio feminino, também conhecida como *Ley Evita* que institui o voto e outros direitos para a mulher.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A <b>Crítica espanhola</b> elogiou a antologia poética de Storni.</li> <li>▪ O filólogo jesuíta, Julio Cejador y Franca, inclui Alfonsina no <b>tomo XIII</b> de sua <i>Historia de la Lengua y Literatura Castellana</i>, publicada em Madrid. Este livro contribuiu para que o nome de Storni fosse amplamente divulgado não só na Europa, como no Chile, Uruguai, México e outros países hispano-americanos.</li> </ul>
1925	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em 29 de janeiro celebrou, graças a iniciativa de Storni, a primeira <b>Fiesta de la Poesía en Mar del Plata</b>.</li> <li>▪ Em maio publicou um de seus mais elogiados e respeitados livros: <i>Ocre</i> (5º livro de poesias)</li> </ul>
1926	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Começou a dar aulas de arte cênica no <b>Conservatorio Nacional de Música y Declamación</b> e pela noite ministrava aulas de castelhano e aritmética na <b>Escuela de Adultos Bolívar</b>.</li> <li>▪ Uniu-se ao <b>grupo de La Peña</b> – liderado pelo pintor Benito Quinquela Martín– que celebrava seus eventos artísticos no mítico <b>Café Tortoni</b>, onde se reuniam artistas, escritores e intelectuais reconhecidos. Por esta época, estabeleceu uma estreita amizade com a poetisa chilena Gabriela Mistral.</li> <li>▪ Entre 1926 y 1928 começou a realizar os primeiros esforços para criar a <b>Sociedad Argentina de Escritores</b>, projeto iniciado em 1907 por Roberto Payró.</li> <li>▪ Publicou <i>Poemas de amor</i> (6º livro de poesias)</li> </ul>
1927	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em 10 de março, estreia de sua primeira peça de teatro <i>El amo del mundo</i> no <b>Teatro Cervantes</b>.</li> </ul>
1928	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em 08 de novembro de 1928: Inauguração da <b>Sociedad Argentina de Escritores</b>.<sup>5</sup></li> <li>▪ A sede da Sociedade se instalou na rua <b>Florida 259</b>, mas, muitas reuniões aconteciam na casa de Alfonsina, <b>Córdoba 807</b>.</li> </ul>
1929	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuou a escrever suas atividades literárias e jornalísticas (crônicas e enviava às revistas e aos jornais)</li> </ul>
1930	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fez viagens a Europa (Espanha, França e Suíça) acompanhada por sua amiga Blanca de la Veja.</li> <li>▪ Conheceu a Literatura de Vanguarda da Generación del 27 (Rafael Alberti, Federico García Lorca, Guillén...).</li> <li>▪ Publicou no <i>La Nación</i>: Diário de <i>navegación</i> em 16 de fevereiro.</li> <li>▪ Escreveu a série <i>Kodak</i>.</li> </ul>
1931	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Publicou <i>Dos farsas pirotécnicas ( Cimbélina en 1900 y pico... y Polixena y la cocinerita.)</i><sup>6</sup></li> </ul>
1932	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escreveu seis peças de teatro infantil: <i>Blanco... negro... blanco...</i>; <i>Pedro y Pedrito</i>; <i>Jorge y su conciencia</i>, <i>Un sueño en el camino</i> (mimodrama), <i>Los degolladores de estatuas</i> e <i>El Dios de los pájaros</i>. Alfonsina também dirigiu algumas cenas de suas peças infantis, nas quais eram interpretadas por seus alunos do <b>Teatro Infantil Labardén, assim como em praças, parques, e asilos</b>.</li> <li>▪ Em 1932, retornou à Europa junto ao seu filho Alejandro.</li> </ul>
1933	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frequentou as reuniões do grupo <b>Signo no Hotel Castelar</b>, ali conheceu Federico García Lorca (1933).</li> </ul>

<sup>5</sup> Alfonsina foi a maior entusiasta para a instalação e inauguração de um espaço social em que se reunissem os escritores argentinos. Sua iniciativa começou desde 1925. Esteve na elaboração, participação de todas as diretrizes oficiais que levariam à inauguração da Sociedade Argentina de Escritores. Apesar da participação ativa de Alfonsina, são pouco claros os motivos que levaram seu afastamento dos cargos de direção da Sociedade.

<sup>6</sup> A data de 1931 para a publicação da peça *Polixena y la Cocinerita* foi referenciada nos estudos de SEIBEL, Beatriz. **Antología de obras del teatro argentino desde sus orígenes a la actualidad**: tomo XVI 1930-1940: obras del siglo XX : 4ª década / Alfonsina Storni ... [et al.]; compilado por Beatriz Seibel. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Inteatro, 2019. (p. 40-64), apesar de ter outras fontes, como o próprio site do Centro do Instituto Cervantes, indicando a data de 1932 para o lançamento da peça, até o acesso da elaboração dessa escrita em março de 2021.

1934	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em novembro publicou <i>Mundo de siete pozos</i> (7º livro de poesias)</li> </ul>
1935	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em 20 de maio foi operada de um tumor maligno e perdeu seu seio direito.</li> <li>▪ Deixa de frequentar os espaços públicos e a companhia dos amigos.</li> </ul>
1936	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em fevereiro publicou na <i>Crítica Film marplatense</i>, uma mescla de crônica e prosa poética.</li> </ul>
1937	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em janeiro, realiza uma viagem ao sul da Argentina e Chile que a distrai de suas preocupações: sabe que o câncer que padece, avança.</li> <li>▪ Publica no <i>La Nación</i>, con el título <i>Carné de ventanilla</i>, suas impressões da viagem.</li> <li>▪ Ao regressar, em fevereiro, sofre bastante com a notícia do suicídio de Horacio Quiroga, escritor uruguaio e um amigo muito íntimo.</li> </ul>
1938	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em 27 de janeiro pronuncia em <b>Montevideo</b> su <b>conferencia</b> <i>Entre un par de maletas a medio abrir y la manecilla del reloj</i>, em um encontro público, no qual participou Gabriela Mistral e Juana de Ibarbourou.</li> <li>▪ Em agosto publica sua <i>Antología poética</i> (Espasa-Calpe).</li> <li>▪ Em setembro aparece seu último livro <i>Mascarilla y trébol</i>.</li> <li>▪ Em 18 de outubro viaja ao Mar del Plata e de lá envia a <i>La Nación</i> seu poema de despedida, <i>Voy a dormir</i>.</li> <li>▪ Em 25 de outubro se suicida. Seu cadáver é levado a Buenos Aires para ser velado no <b>Club Argentino de Mujeres</b>.</li> </ul>

No quadro (ainda em construção), sintetizou-se os principais espaços socioeconômicos, políticos e culturais de Buenos Aires, bem como os de outros países onde Alfonsina Storni frequentou, entre esses anos em que sua produção literária foi publicada e desenvolveu intensamente outras atividades voltadas ao universo da cultura e da arte como os trabalhos exercidos como colunista, em revistas e em jornais.

Vale ressaltar a atuação de Alfonsina nos jornais e nas revistas. Não restam dúvidas de que nesses espaços, a Literatura ganhou voz e neles foi um meio de comunicação que contribuiu de forma significativa para a divulgação dos textos literários e para a angariação de leitores. O jornal foi e não deixou de ser até hoje, um ambiente social organizado e de prestígio que poderia estar nas mãos do grande público; ele representou um veículo de privilégio social e contato com a Literatura. Embora, não fosse acessível ao grande público nas primeiras décadas do século XX, ele chegou às mãos de um tipo de leitor muito especial, que veio se constituindo e ganhando cada vez mais espaço, sobretudo a partir do XIX: a mulher.

Esse fator é muito importante salientar porque foi para estas pessoas que Alfonsina dedicava sua escrita nas colunas *Vida femenina*, *Bocetos femeninos*, *Femenilidades*. Nesses lugares, Alfonsina não só indicava uma variedade de dicas voltadas ao universo da mulher, como moda, costumes, filhos, casa e casamento, como ela tratava esses temas de forma crítica e esclarecedora para suas leitoras tomarem conhecimento das informações, ajudando-as a refletirem sobre o papel categorizado para a mulher na sociedade, proporcionando-lhes uma formação de um pensamento crítico. Alfonsina ao escrever, partia da premissa de que em todos os espaços, era um contexto para se falar de feminismo. Se “o feminismo é sempre uma questão de contexto.” (ADICHIE, 2019, p. 12), Storni apreendeu a cabo e antecipou a prerrogativa de Adichie, levantando as questões feministas em todos os momentos de sua obra.

Também frequentava os lugares onde podia discutir e reivindicar seus direitos políticos, como as associações e os clubes de mulheres socialistas. Tinha uma visão humanista dos problemas da sociedade. Chegou a escrever poemas com duras críticas as guerras ocorridas na Europa, como a Primeira Guerra Mundial. Além de criticar a postura desumana e capitalista das *armaduras* que só trocavam de corpo, metonímia para se referir aos homens que iam participar da guerra e deixavam desoladas mulheres e órfãs as crianças. Os pequenos, nesse contexto bélico, foram o alvo de maior sensibilidade e revolta do eu-lírico da autora, pois Alfonsina não poupou realismo e apresentou seu descontentamento por meio das metáforas para denunciar os assassinatos dos corpos infantis nos palcos da guerra.

Além disso, Alfonsina estava nos espaços mais ilustres como cafés frequentados por renomados intelectuais e artistas em seu tempo, como também os mais populares, como as bibliotecas de bairro e as apresentações de recitais de poesias e suas peças teatrais em praças



públicas da cidade. Foi uma mulher de espírito forte quando tinha de ser, como não se deixou intimidar diante das críticas sociais em relação a sua posição de mulher à margem da sociedade e dos costumes, quando resolveu assumir sozinha a maternidade.

Foi a própria *La loba*, tão assertiva, crítica e voraz de sua poesia publicada em 1916, que não teve uma boa recepção justamente pelo conservadorismo acreditar, que aquela mulher poderia colocar as outras a se perderem do caminho patriarcal estipulado por este sistema social, responsável por estabelecer os esboços dos papéis femininos.

Mas também, Alfonsina foi uma mulher sensível quando tinha que compreender que nem todas as mulheres poderiam ser *La loba*, no sentido de rebelar-se contra este sistema opressor para os corpos e as vozes femininas. E essa sororidade da poetisa poderia ser observada, sobretudo nos recitais poéticos em espaços públicos, onde as mulheres sentavam ao seu redor para ouvi-la, atentas, sobretudo ao que Storni falava dos direitos que deveriam ser das mulheres através de versos (ALVES, 2021).

Esse posicionamento da autora em divulgar suas poesias e suas peças de teatro, em especial as infantis em espaços públicos, de uma forma contribuía não só para a divulgação de sua obra, como também de fazer com que os leitores alvos de seus textos de fato fossem atingidos: crianças e mulheres.

Pelas poesias, Storni tratava de temas do universo feminino, com um olhar crítico acerca da submissão feminina em relação ao homem, ao apagamento social da mulher e questionava veementemente a invisibilidade imposta pela família, pela escola, pela igreja, pelo estado as mulheres. Pelas peças, organizou um teatro direcionado a promover uma educação feminista, desmistificando estereótipos criados para meninas e meninos. Nesses lugares, ela poderia estar de verdade, com essas pessoas, ajudando-as a buscarem maiores esclarecimentos no que diz respeito aos

problemas humanos e sociais do cotidiano em que elas estavam inseridas, fazendo pela arte, elas mudarem de vida.

Nos grandes centros artísticos, ela não só estaria perto dos grandes intelectuais, como poderia ter acesso a mais conhecimentos sobre o universo da arte e facilidade de ingressar em novos empregos. Nos cafés, nos grupos, nos hotéis dos encontros de grupos literários aos teatros, por exemplo, foram os espaços em que ela conheceu Gabriela Mistral, Horacio Quiroga, que mais tarde, tornar-se-iam amigos e Federico Garcia Lorca, o grande escritor espanhol da *Generación de 27*.

Alfonsina Storni também foi uma das principais responsáveis por pensar, organizar e lutar pela efetivação da construção da Sociedade Argentina de Escritores. Por este motivo, seus biógrafos estranham o fato dela não ter permanecido por muito tempo, em um espaço tão sonhado, tão desejado, tão articulado por ela. Consta ressaltar que havia membros da Sociedade Argentina de Escritores que eram homens bem conservadores. Talvez, uma mulher – como Storni – com pensamentos inovadores e livres demais pudesse incomodar quem ainda estava preso nos valores patriarcais e arcaicos.

### **(In) conclusões**

Diante dos breves apontamentos acima sobre as citações dos lugares, das atividades e das publicações de Alfonsina Storni, apresentam-se algumas observações para um direcionamento conclusivo desse estudo por enquanto.

A escolha de trazer essa particularidade da vida de Alfonsina Storni para compartilhar com os pesquisadores/as e leitores/as de sua obra, como uma das escritoras da Literatura Latino-americana estudadas em nosso projeto de pesquisa é demonstrar o quanto essa mulher foi representativa para a luta dos direitos da mulher, tanto por suas ações nos

espaços literários, quanto nos sociais. Além de refletir com base nas leituras de outros pesquisadores que se debruçaram em investigar a vida e a obra de Alfonsina, como foi injusta e mesquinha a tentativa de invisibilizá-la, por partes de outros autores e de parte de conservadores da sociedade patriarcal por tanto tempo.

Portanto, esse recorte de estudo é apenas uma mostra de Alfonsina Storni a fim de exemplificar alguns espaços literários, predominantemente na Argentina em que ela ocupou e como ela contribuiu diretamente para o desenvolvimento e divulgação das artes literárias e jornalismo portenhos, assim como foi uma mulher feminista que encarou o desafio do empoderamento feminino, questionou o colonialismo de gênero, antes mesmo que esses temas estivessem em pautas nas discussões sociais, artísticas e acadêmicas de hoje.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1ª ed. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Cristiane de Mesquita. *La loba*, a poesia da descolonização de gênero de Alfonsina Storni. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Letras**. UFMA- Bacabal, p. 3440-3451, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ALVES, Cristiane de Mesquita. O corpo, as ondas, os versos de *Voy a Dormir* e o suicídio em Alfonsina Storni. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas**. p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72633>. Acesso em: 01 maio. 2021.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Actos Culturales/ Nombres propios**: Alfonsina Storni. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/actcult/storni/cronologia/cronologia02.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DELGADO, Josefina. **Alfonsina Storni**: una biografía esencial. 1ª ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2011. (Contemporánea).

MICELI, Sérgio. Voz, Sexo e abismo. Alfonsina Storni e Horacio Quiroga. **Novos Estudos** 97, p. 82-113. Novembro, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/gQLhjxwMQRZkN8LVppRvKQs/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar.2021.

MICELI, Sérgio. Voz, Sexo e abismo. Alfonsina Storni e Horacio Quiroga. **Novos Estudos** 97, p. 82-113. Novembro, 2013.

SEIBEL, Beatriz. **Antología de obras del teatro argentino desde sus orígenes a la actualidad**: tomo XVI 1930-1940: obras del siglo XX : 4ª década / Alfonsina Storni ... [et al.]; compilado por Beatriz Seibel. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Inteatro, 2019. (p. 40-64)

STORNI, Alfonsina. **Poemas**. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2017.

## Capítulo 19

# As metamorfoses do corpo feminino nos contos amazônicos e latino-americanos: um diálogo além dos rios

Silvia da Conceição Santos de Castro <sup>1</sup>  
Cristiane de Mesquita Alves <sup>2</sup>

### Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise literária do conto *El paucar* do livro *Mitos, leyendas e cuentos* (2009) do escritor peruano Izquierdo Ríos e do conto *Acauã* de *Contos Amazônicos* (2018) do paraense Inglês de Sousa a partir de uma leitura do fantástico/da sobrenaturalidade como um meio de representar a cultura do misticismo e da metamorfose alicerçada sobre o corpo feminino presente no imaginário simbólico da Amazônia e da América Latina. Para tanto, a pesquisa se organiza com base em uma metodologia bibliográfica de revisão de literatura nos aportes teóricos de Todorov (2014) e Gheerbrant e Chevalier (2009) ao que refere ao estudo do fantástico, do simbólico e da sobrenaturalidade nas narrativas; de Canclini (1998) e Rama (2008), no concerne aos estudos culturais, Loureiro (2015) quanto à questão do imaginário, do mito e das transformações simbólicas presentes no decorrer dos contos e outros autores que contribuíram para a argumentação dessa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras- Estudos literários (PPGL- UFPA). Graduanda em Letras- Espanhol pela Universidade Federal do Pará (Campus Belém). Bolsista PIBIC/UFPA- 2021, orientado pela Profa Dra Cristiane de Mesquita Alves. Integrante do Projeto de Pesquisa *Catálogo Prosético: a escrita feminina na Literatura Amazônica e Latino-americana* (ILC/FALEM/UFPA). Este trabalho é um dos recortes da pesquisa do projeto.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (ILC/FALEM- UFPA). Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA-Bolsista Prosup/CAPES). Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Catálogo Prosético: a escrita feminina na Literatura Amazônica e Latino-americana* (ILC/FALEM/UFPA). Este trabalho é um dos recortes da pesquisa do projeto.

Nesse âmbito, essa pesquisa visa discorrer sobre o processo de metamorfose e do fantástico presentes em *El paucar de Mitos, leyendas y cuentos peruanos*, no qual contém narrativas de José María Arguedas y Francisco Izquierdo Ríos (2009) e *Acauã de Contos Amazônicos* (2018) de Inglês de Sousa, com o cerne na seguinte indagação: como é presente o processo de metamorfose do corpo feminino em ambas narrativas? E como o mito é aliado na construção desse enredo?

De acordo com Gheerbrant e Chevalier (2009), a metamorfose pode ser trabalhada na questão física e, também comportamental do ser em outro, sem a perda de identidade do primeiro ser. Esta transformação do ponto de vista dos pesquisadores citados é recorrente e utilizado, muitas vezes de forma naturalizada, em diversas culturas e mitologias.

O estudo contextual das narrativas apresentadas nesse estudo pode ser considerado como um exemplo dessa convivência com a sobrenaturalidade. Ele é vital, necessário porque investiga algumas das representações dos códigos subjacentes de cada história, visto que o mito também pode ser estudado como algo inerente ao homem, uma vez que a medida da tomada de consciência sobre a sua existência e a sua construção com o mundo, o homem usa o mito para construir as relações de valor, além de representar as singularidades de suas experiências.

Tem-se também nos relatos dos contos o aspecto da memória e a sua fulguração como elemento narrativo, isto é, como ocorre de um ponto em comum externo – no caso, a floresta ou os rios – como elementos fundamentais da geologia amazônica, apresentados como um símbolo especial.

Além disso, o aspecto de vida dos narradores resulta no ser amazônica, o qual, por diversas vezes, divide-se entre a floresta e os rios. Ademais, para entender e explicar as suas vivências, utilizam-se de narrativas com base em seres mitológicos, encantados, por isso, é

importante salientar o conceito de mito e o poder do mesmo na imagem dos narradores.

O autor Francisco Izquierdo Ríos, nasceu em 1910, no departamento de San Martín, província de Huallaga, na região amazônica peruana. Foi poeta, ensaísta, professor e servidor do Ministério da Educação, é conhecido no Peru por ser um dos pioneiros na escrita e publicação de romances urbanos onde nasceu. Escreveu *Días Oscuros* (1966), além de ter percursos na publicação das revistas literárias infantis, no caso, a revista *Trocha* (1942), mas, o principal ponto consiste que o mesmo foi compilador de produção oral peruana, publicando ao lado de seu amigo e, também escritor José María Arguedas, o livro *Mitos, Leyendas y cuentos peruanos*, em 1947. Em 1981, Ríos falece em Lima, no Peru.

Francisco Izquierdo trabalhou o cotidiano ribeirinho, a relação com a floresta, com histórias de um forte teor regional, tendo como fonte o imaginário dos mitos e suas tradições populares. O escritor possui um papel fundamental na ponte de inserir o mundo indígena serrano na tradição literária do Peru, tido como um escritor transcultural, por isso, também será discutido a transculturação proposta por Rama (2008), já que ela perpassa pela escrita de Ríos, juntamente a experiência, a qual tem um papel inerente para evidenciar o seu lugar de enunciação.

Já a obra *Contos Amazônicos*, a qual será analisada Acauã, pertence ao escritor paraense Inglês de Sousa. Herculano Marcos Inglês de Sousa tem seu nascimento em 1853, em Óbidos no estado do Pará, também trabalhava como jornalista, advogado, professor, romancista e contista. Publicou romances como: *O Cacaulista* e *História de um pescador*, utilizando o pseudônimo Luís Dolzani. Faleceu no Rio de Janeiro em 1918.

É considerado, na Literatura brasileira, como o precursor do naturalismo no Brasil, porém, os seus primeiros livros não obtiveram a repercussão desejada. Escreveu a obra *Contos Amazônicos* publicada no

ano de 1893, a qual transcreve a realidade das populações ribeirinhas e suas imersões em rios/florestas, uma representação para o naturalismo dividido em contos, visando situar a região amazônica para o leitor.

Tanto Ríos quanto Sousa dialogam em suas narrativas temáticas, histórias que navegam pelos imaginários da região amazônica brasileira e latino-americana. Dentre a diversidade destes, nesse breve trabalho, vai-se atentar para a questão da metamorfose, sobretudo a vinculada ao corpo feminino e a criação negativa da tentativa perpétua da imposição de *estereótipos do mal* associados à mulher, como ocorre com Vitória em *Acauã* e com a imagem de uma velha em *El paucar*.

### **O mito e a metamorfose na cultura amazônica e latino-americana**

O mito deriva-se de dois verbos, sendo estes: contar/narrar e anunciar, isto é, envolve as verbalizações para a explicação de um fenômeno específico ou a vivência do narrador. De acordo com Chauí (2004), para os gregos, é tido como um discurso proferido para os ouvintes como algo verdadeiro, visto que confiam na pessoa que está narrando, isto é, esta autoridade está aliada ao fato de que a pessoa, a qual profere o discurso testemunhou o acontecido ou conhece alguém que testemunhou.

O cerne do mito vem da materialização na busca do indivíduo para um ou mais sentidos na vida, explicações para os fenômenos que acontecem a sua volta, tendo como ponto vital suas vivências particulares. As diversificações míticas recorrem a sua difusão e recriação conforme as sociedades, não sendo apresentado somente de uma única maneira, por isso Morin (1987) defende o mito como algo inseparável da linguagem, uma vez que ele simboliza a conceituação e as divisões do pensamento racional.



A reflexão do uso do mito na Literatura, principalmente, na América Latina é necessária para fincar raízes dos povos componentes das regiões catalogadas, pois o mito visa também à dimensão histórico/cultural. Nietzsche (1992) explica que, dentro da cultura experienciada por meio dos mitos, é construída uma força que vai muito além do visto, mas as imagens míticas são fontes para a alma do homem e suas lutas, com a ausência do mito, a cultura não possui sua força natural.

À guisa disso, os mitos estão intrínsecos à cultura, suas formas e associações e/ou manifestações, eles estão no cotidiano, chegando a ser incontestáveis. E uma dessas maneiras de se manifestar do mito ou vinculada a ele é pela metamorfose. Ela é um tema recorrente e de constante renovação, ela pode se desdobrar de diversos modos, sendo que:

Toda a tradição, tardia, das metamorfoses dá testemunho disso: comete-se um erro, deixa-se de ser o que se era, vira-se outro, tomando uma forma que significará, para sempre, na permanência ou na reprodução, o acontecimento que provocou a mutação. (SISSA; DETIENNE, 1994, p. 268).

Dentro do contexto amazônico, é inegável os caminhos criados pela presença dos fenômenos de origem mítica nas narrativas, levando em consideração os aspectos históricos e sócio/culturais. As vertentes culturais não se reduzem somente a Amazônia paraense, mas englobam a Amazônia de um modo mais extenso, isto é, de uma maneira mais geral, a dualidade construída pela duplicidade entre a modernidade/espço do interior, o ambiente interiorano amazônico é refletido no contato direto do homem com a natureza e isso implica na transmissão dentro das narrativas dos seus costumes e vivências.

Loureiro (2015) elucida que, dentro da cultura amazônica, o espaço da cultura urbana e da cultura rural tem as suas próprias características, mas um não exclui o outro. A primeira é concentrada nas cidades e esse

dualismo na combinação e troca de novas culturas é mais intenso, devido à velocidade de adaptação e mudanças em virtude da grande quantidade no número de equipamentos culturais. Enquanto que no ambiente rural, a cultura é mais tradicional, ou seja, tem uma ligação intensa a conversação dos valores, ela reflete constantemente a transmissão oral, em sua predominância, do contato diário do homem com a natureza, é constituída como a representação da cultura amazônica, porém, é necessário pontuar que a cultura ribeirinha tem as suas considerações no mundo urbano, logo, há essa troca mútua de realidades e contribuições.

Na América Latina, temos esse processo de cultura construído sobre o cenário da colonização espanhola e portuguesa na América, o colonizador europeu impôs diversos pontos de sua cultura aos povos indígenas, sendo estes: sua língua, religião e costumes, dentro de um processo violento, no nível cultural, social e físico. Todo esse processo envolvendo o empreendimento colonial é denominado Ortiz como transculturação (denominação proposta em 1940), o que vai levar Rama (2008) a trabalhar na aplicação desse conceito por meio da reflexão teórica para compreender os processos de formação da narrativa latino-americana.

Para Rama (2008) esse processo e impacto modernizador ocasionam nas narrativas, três tipos de respostas, sendo estas, primeiramente, de submersão na própria cultura, visando a sua proteção da cultura materna, a segunda resposta trabalha a reflexão sobre os seus valores e a seleção de novos componentes por meio da viabilidade dos novos tempos. Por fim, quanto à absorção da modernização pela cultura regional. Contudo, limitar a análise literária sobre a transculturação literária a esses três postulados resulta na insuficiência no atendimento dos critérios de seleção.

É importante ter a reflexão que todo esse processo pode produzir perdas, novas seleções, redescobertas e incorporações, os quais estão envolvidos nesse caminho de reestruturação do sistema cultural, isto é, uma máxima dentro do processo de transculturação. O autor também discute que todos esses processos também estão inseridos no nível linguístico, resgatando a linguagem regional, tendo o embate entre o popular e o culto, a estruturação, trabalhando sobre a cultura dominada visando à construção de meios literários próprios e a cosmovisão, a qual reitera as ideologias com a criação de novos signos.

A memória também está atrelada nesse processo, sobretudo, a questão da memória coletiva. Ela é elaborada por Halbwachs (2013) como aquela remetida a um grupo, isto é, o indivíduo carrega em si uma lembrança, mas permanece coletiva, pois, nos são rememoradas por outros indivíduos, atrelado à cultura e recriações da mesma, visto que as acumulações da memória são também responsáveis por formar as culturas. As trocas culturais entre o novo e o antigo, tradição e o avanço, inovações e costumes, ocasionam novas construções sobre ser culto, conforme Canclini (1998):

Ser culto, inclusive ser culto moderno, implica tanto não vincular-se a um repertório de objetos e mensagens exclusivamente modernos, quanto saber incorporar a arte e a literatura de vanguarda, assim como os avanços tecnológicos, as matrizes tradicionais de privilégio social e distinção simbólica (CANCLINI, 1998, p.74).

Desse modo, dentro dos processos de transculturação na América, ocorreu a absorção (não de maneira pacífica) de traços culturais europeus, não obstante, não houve uma cópia, mas a construção com novas formas e absorções dos traços com base no regionalismo e pensamento crítico,

seguindo as tradições que sobreviveram, nas quais, muitas podem ser observadas pelas páginas das narrativas literárias.

De acordo com Reis e Lopes (1996, p. 270-271), a narrativa é tida como “um conjunto de conteúdos representados por um enunciado que envolve o ato de os relatar”, este ato tem a sua concretização com o apoio de suporte expressivo, os quais passando pelo verbal desencadeiam uma série de situações comunicacionais e funcionais. Com a sua derivação do Sanscrito *gnārus* (ter conhecimento de algo) e *narro* (relatar), era considerado um termo o qual era desenvolvido por textos idealizados por poetas e prosadores, visto que para Platão, as narrativas eram contadas por acontecimentos do passado, presente e futuro (REIS; LOPES, 1996).

Por outro lado, também é necessário ter as indagações que as narrativas propõem, conforme mencionado, ir muito além do mero discurso, é preciso levar em consideração os aspectos transculturadores (RAMA, 2008), uma vez que o ato de relatar e os modos não têm a sua consolidação somente na pré-existência do texto e dos suportes utilizados por ele, sejam orais, sejam escritos.

Sendo assim, é imprescindível a importância dos códigos que tem sua ativação no momento do ato narrativo, nas mesmas funções assumidas socioculturalmente, dentro da época empregada. Zumthor (1993, p. 143) afirma que este repasse e transmissão de conhecimentos da seguinte forma: “a tradição oral como série aberta, indefinidamente estendida, no tempo e no espaço, das manifestações variáveis de um arquétipo”. Assim, cada narrador terá as suas experiências individuais, as suas singularidades, as quais são refletidas nas narrativas orais, não as colocando em um determinado limite, muito pelo contrário, o caráter de grandes variedades e construções para um mesmo referencial. Isso pode ser percebido na via de análise escolhida para dialogar entre os contos, em dois espaços culturais diferentes, mas que se interseccionam, pois, em

ambos, o mito amazônico faz-se presente, através da metamorfose ocorrida no corpo das personagens, como um dos exemplos da presença do mitológico nas obras.

Portanto, estudar sobre como ocorrem às mudanças e as pertinências da metamorfose, os sentimentos e as ideias envolvidos nessa temática dos dois contos é interessante em virtude do exercício de ler obras literárias que abrangem o sobrenatural em seus enredos e ver de como a Literatura amazônica e latino-americana trabalham os costumes, os valores e os juízos tanto sociais quanto individuais da memória das regiões, em como essas memórias caminham e contribuem para um acervo cada vez maior da memória coletiva de um povo (HALBWACHS, 2013).

### **A metamorfose dos corpos femininos nos contos fantásticos**

Na discussão sobre a presença do fantástico e da sobrenaturalidade nas narrativas e a forma como elas são retratadas dentro do mundo mítico, em seus caminhos, há a tensão entre o real e o irreal. Freitas (2013) elucida que o escritor Inglês de Sousa trabalha sobre a objetividade e compreende toda a cultura popular do universo amazônico, dentro do imaginário fantástico, visto que a região é palco de crenças e tradições atreladas à floresta amazônica, um extenso cenário com elementos sobrenaturais.

Inglês de Sousa trabalha o fantástico dentro da vivência das personagens amazônicas, desse modo, são percorridos alguns pontos que caracterizam essa questão dentro da obra *Contos amazônicos*. Todorov (2014) explica que a narrativa fantástica é conhecida como um tipo ficcional, apesar dos acontecimentos ocorrerem durante a narrativa serem tidos como sobrenaturais, há uma linha entre a hesitação da descrição de algo natural ou algo sobrenatural, além disso, a decisão parte do personagem ou do leitor.

Em resumo, os detalhes do fantástico ocorrem quando há uma hesitação entre algo do mundo físico e da “realidade” sobrenatural, a questão exposta é tida para o leitor modelo escolher acreditar em um acontecimento incomum ao seu modo de vida (maravilhoso) ou até mesmo se convencer que tudo foi uma ilusão (estranho), se tiver, ao final do relato uma explicação racional (TODOROV, 2014). Desse modo, o fantástico vive nessa indecisão, como diz:

[...] que o fantástico não dura mais que o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (TODOROV, 2014, p. 47-48).

Além disso, o fantástico reside não somente a um fato estranho que ocasiona a hesitação no herói ou leitor, mas também na leitura, isto é, dentro do campo da ambiguidade e da metáfora. No conto *Acauã*, esses pontos são construídos pelas sensações tidas pelo leitor ao ler o fato relatado, em que o narrador conta, com hesitação e interesse, que avista uma pequena embarcação logo após escutar um barulho vindo do rio, a canoa surge como representação da cobra grande, uma vez que:

Deixou errar o olhar sobre a toalha do rio, e um objeto estranho, afetando a forma de uma canoa, chamou-lhe a atenção. O objeto vinha impelido por uma força desconhecida em direção à praia para o lado em que se achava Jerônimo. Este, tomado de uma curiosidade invencível, adiantou-se, meteu os pés na água e puxou para si o estranho objeto. (SOUSA, 2018, p. 50).

Outra condição atrelada a esta cena também é visualizada com as descrições do ambiente antes do encontro de Jerônimo com a canoa, pois, o personagem descreve que se trata de uma noite fria e que causaria medo a qualquer um. Após isso, irrompe pelo céu o barulho de trovões e ele escuta um grito que coloca os seus cabelos em pé, o brador da cobra grande, o mesmo descreve como “os lamentos do monstro em laborioso pranto” (SOUSA, 2018, p. 50), ou seja, na narrativa deve ser levado em consideração também quanto à aceitação do leitor ao universo dos personagens dentro de um mundo real para os mesmos, buscando esclarecimentos relatados de forma natural ou sobrenatural, dentro dessa descrição, o rio e os trovões são como algo real, porém, dentro da ambientação estabelecida pelo narrador ganham características de terror.

A construção dessa atmosfera de terror também pode estar aliada à cultura popular, isto é, conforme a experiência da população, nesse caso em estudo, as crenças estão ligadas às tradições amazônicas, onde são constituídas, por exemplo, por não visitar um igarapé em determinado horário, pois, isso poderia causar a irritação da entidade que cuida dos rios, essas atitudes induzem os indivíduos a agirem de certa maneira, visto que tem na sua experiência individual e social a consciência dos fenômenos que povoam o imaginário. O sobrenatural está atrelado também a um fato fora da realidade da narrativa, algo que nunca ocorreu, contudo que está prestes a ser realizado, ele é descrito em *Acauã* como:

De pé, à porta da sacristia, hirta como uma defunta, com uma cabeleira feita de cobras, com as narinas dilatadas e a tez verde-negra, Vitória, a sua filha adotiva, fixava em Aninha um olhar horrível, olhar de demônio, olhar frio que parecia querer pregá-la imóvel no chão. A boca entreaberta mostrava a língua fina, bipartida como língua de serpente. (SOUSA, 2018, p. 54).

No momento em que Vitória está na porta da Igreja é vista pelos moradores da Vila metamorfoseada em uma mulher-serpente, como algo extraordinário, uma vez que, dentro da trama, não tinha ocorrido algo desse tipo. A figura da metamorfose é relatada como algo que causa a sobrenaturalidade para todos os moradores, gerando medo ao se depararem com a imagem que foge de esclarecimentos no mundo metafísico.

O conto de Sousa traz a narrativa mais uma vez o hibridismo popular alicerçado em torno do corpo feminino. A figura da mulher no imaginário amazônico associado ao mitológico mantém o discurso de outras crenças, como a cristã e a grega que exploram/exploraram a referência do mal, do animalesco, do zoomorfismo, metamorfoseado no corpo da mulher. Assim, Vitória ao ser apresentada na metamorfose da cobra grande, também pode ser relida na representação do mal que foi alimentada pelo imaginário mitológico greco-cristão, seja pela lembrança da Medusa, seja pela referência à serpente que induziu, no discurso bíblico, a primeira mulher cristã a pecar: Eva.

Nessa visão, a metamorfose do corpo oscila numa sobrenaturalidade que pode ser enquadrada tanto na visão do fantástico (hesitação), quanto no maravilhoso (se partir da ideia de que não há questionamento sobre a origem da sobrenaturalidade). Por exemplo, muitas pessoas cristãs acreditam na existência da relação serpente- Eva. Para elas, pode ser uma verdade incontestável.

Todorov (2014) destaca que há variações dentro do maravilhoso, e essa diversidade pode ser observada na leitura de *Acauã*. Destacam-se, o maravilhoso hiperbólico, onde o mesmo não afeta tão diretamente a razão, é explicado por fenômenos que são sobrenaturais apenas por suas dimensões, no caso, os ruídos da cobra descrita pelo personagem e até mesmo o próprio pássaro Acauã. Há também, o maravilhoso exótico, onde



são relatados acontecimentos sobrenaturais, mas sem ter a sua construção como tal, isto é, cria-se a suposição que o receptor implícito desconhece as regiões as que se desenvolvem os acontecimentos, como pode ser tido na relação da floresta e os moradores, como é presente no conto de Sousa.

Em *Acauã*, a metamorfose é transmitida como uma característica normal daquele contexto social, do naturalismo das coisas, no caso, das filhas Vitória e Ana, o que se deve atentar é para o enigma envolvendo o fenômeno da transformação, visto como um algo inquietante, podendo ocasionar o descontrolo do mundo real, mas que na cidade ribeirinha de Faro é considerado aceitável, por aquelas pessoas acreditarem na explicação vinda dos mitos, mesmo que seja uma realidade dual/ambígua.

Esse enigma é tido na dualidade entre a recém-nascida que foi resgatada de uma canoa ter sido nomeada de “Vitória”, contudo ser uma mulher fria, ríspida com os homens e com um olhar penetrante, apontada pelos moradores da Vila como uma mulher estranha. Ana é metamorfoseada em Acãua, de acordo com Sousa (2018), no norte do Brasil, como em outras regiões, o canto do gavião acauã (*Herpetotheres cachinnans*) é de mau agouro: prenuncia a chegada de estranhos que trarão a calamidade, ou a simples iminência da morte, essa transformação das duas irmãs é relatada como algo que foge as leis do mundo físico, construindo na narrativa o seu aspecto fantástico.

Outra narrativa do espaço amazônico latino-americano em que o processo de metamorfose na animalização dos corpos das personagens é percebido encontra-se no conto de Izquierdo Ríos, *El Paucar*. É uma narrativa proveniente de Loreto, com a sua capital em Iquitos – faz parte da Amazônia peruana e está localizada no nordeste do país. A história é retratada por um castigo que um menino recebe, por ele ter o mau costume de difundir mentiras sobre a vida das pessoas de seu povoado.

Uma vez, até mesmo o menor dos acontecimentos era contado à população em um piscar de olhos, por ele.

Porém, em um desses momentos, ele disse que uma senhora que vivia no povoado era uma mula-sem cabeça. A anciã que, na verdade, era uma fada madrinha disfarçada, quando soube do ocorrido, decidiu castigar o menino e com a sua varinha deu um golpe na cabeça dele, transformando-o em um pássaro amarelo e preto chamando de *Paucar*.

Apesar de estar metamorfoseado em pássaro, o menino não deixou de relatar suas histórias, só que teve uma mudança de viés em que, “por eso es que continuamente oímos decir que cuando canta el paucar es buen augurio, pues está anunciando la llegada de lanchas, de cartas, telegramas, visitas o buenas noticias” (RÍOS, 2009, p. 151), isto é, agora as notícias relatadas pelo menino significavam algo positivo.

Para Gheerbrant e Chevalier (2009), a metamorfose pode ser trabalhada na questão física e também comportamental do ser em outro, sem a perda de identidade do primeiro ser. Esta transformação é um ponto recursivo utilizado em diversas culturas e mitologias.

Isso pode ser verificado nos contos, por exemplo, na mudança de comportamento, das atitudes de Vitória, quanto a ser fechada e até mesmo ríspida, quando ela se revela metamorfoseada na porta da igreja, vê-se a identidade da mulher frente à metamorfose, em *Acauã*. Isso também é tido em *El Paucar*, pois, apesar do menino ser metamorfoseado em pássaro, o mesmo continua com o seu hábito de relatar as notícias, porém, agora tido como algo positivo.

Em *El Paucar*, é interessante observar que a metamorfose do corpo negativa – mesmo narrado pelo menino – ainda ficou restrita ao corpo feminino, ao divulgar que uma mulher do povoado era ou se transformou em uma mula sem cabeça. Tanto vitória transfigurada em serpente, quanto à anciã – no imaginário da população, em mula sem cabeça, pela

divulgação das mentiras do menino, são mulheres que tiveram seus corpos figurados na personificação/zoomorfização do mal, já que as duas representações cobra-serpente e mula sem cabeça são índices que recorrem ao imaginário do maléfico, nas duas comunidades onde as narrativas são descritas.

As revalidações sobre o tratamento quanto às metamorfoses são diversas, elas podem ser como forma de castigo, de sanção moral, encantamentos, entre outros. Essa transformação do metamorfoseado dão sentido as narrativas e até mesmo a atitudes de alguns personagens dentro da história, isso é tido no comportamento do menino que teve a sua metamorfose em virtude de uma sanção moral como castigo, embora a transformação, ironicamente inverteu os papéis: na forma humana: ações negativas, na forma metamorfoseada: ações positivas, isso para o masculino. Para as mulheres, em todas as formas: as negativas.

Esse estudo do agente na metamorfose, incluindo os seus objetivos e motivações são fundamentais para a construção das duas narrativas e atribuem ao homem como ponto chave para as metamorfoses, pois, por meio dele existe a sua relação com o homem-natureza, no caso, a identidade amazônica e o homem-sociedade sobre a resolução da memória criada por meio da coletividade, no caso, é visto no comportamento de Vitória, em que toda a vila tinha medo de suas atitudes e falas.

A mudança na forma física também pode ocorrer devido às pressões emocionais, sociais ou cumprimento de um fado. No caso, na narrativa de Izquierdo isto ocorre com o elemento do maravilhoso também sendo representado por dois seres: primeiro, a mula sem-cabeça e a fada madrinha, o que inicialmente, leva o leitor a pensar na mudança como castigo, mas tendo a sua modificação para algo positivo, tido como “moral da história”, pois, apesar de todas as travessuras da criança, a sanção,

tornou-se em algo para aprender a ser uma pessoa melhor, só que, dessa vez, em forma de um pássaro.

Para Bentes (2012), o conceito de imaginário consiste na capacidade humana de construir e trabalhar a sua memória por meio das manifestações culturais. A autora afirma com base em Durand (1996) que o imaginário popular não é criado de uma maneira isolada, mas interligado em um contexto social. Por isso é estudado que:

[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social [...] o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito [...] (DURAND, 1996, p. 41).

Por conseguinte, as narrativas definem-se por essa troca entre o individual para o social e vice-versa, ocorrendo um interacionismo com o imaginário pela convivência com rios e florestas e das experiências individuais do ser amazônida. Assim o imaginário é trabalhado como algo em constante modificação, pois ele reflete o comportamento de uma comunidade.

Ao que tange ao imaginário metamorfoseado do corpo feminino presente no imaginário amazônico, não importa qual o lado da margem do rio, da vila, da cidade em que convive cotidianamente com as explicações sobrenaturais para explicar os fatos da vida, seja da margem da Amazônia brasileira, seja a latino-americana, o corpo feminino é metamorfoseado, hibridizado na performance da representação, na maioria das vezes, muitas vezes, do/no mal.

## Algumas conclusões

O estudo comparado entre *Acauã* e *El Paucar* trabalhou a questão das personagens e as suas indagações sobre a metamorfose, como são retratadas e reconstruídas com base em suas motivações, como, castigo, encanto ou sanções morais/sociais. O quanto rapazes, homens, mulheres, crianças têm a questão dos metamorfoseados em cobras, pássaros, matintas, botos, entre outros são resultados diretos do contato com a Amazônia, no meio de aldeias, rios, florestas e cidades, encontrando o imaginário na cultura vivenciada pelo indivíduo amazônida, culminando com as mudanças do mundo moderno.

O caminho desse estudo também perpassou pelo imaginário da região amazônica paraense, o qual foi um dos pontos centrais de Inglês de Sousa, a representação real do seu *locus*, principalmente, na questão do espaço que é assinalado pelo imaginário fantástico, tendo como fonte também um grande repertório mitológico, o qual influencia diretamente nas atitudes e opiniões dos personagens.

Dentro do fantástico, instauram-se diversas tensões do real e irreal, as ambiguidades dentro da dimensão do absurdo e esse aspecto de estranheza é presente nos discursos de certos pontos da narrativa de Inglês de Sousa, visando à desestabilização do que é real ou não. Os mitos também estão aliados a esse ponto, uma vez que em diversas sociedades são utilizados para explicar coisas que não tenham sentido no mundo metafísico.

Também, os mitos estão ligados dentro da simbologia da cultura amazônica e peruana, referenciados pelos acontecimentos sobrenaturais e sem explicação racional, uma consequência do fantástico, o qual engloba a realidade e o que está fora da razão, no caso, as metamorfoses. Dentro da Amazônia peruana e paraense, essa Literatura Fantástica também intersecciona as tradições repassadas no âmbito familiar, isto é, a ideia de

“cobra grande” ou da questão de aliar o canto do pássaro como mau agouro (acauã) e boas notícias (pacuar).

Logo, o imaginário está cercado pelo universo do indivíduo que vive à beira dos rios, pelo seu manancial memorialístico conduzindo as narrativas, a floresta como fonte do imaginário. As imagens criadas estão inteiramente ligadas à cultura do ser amazônida, no seu âmago das relações interculturais estão as histórias que se entrecruzam, navegam pelos rios, os pontos propulsores são refletidos nos seus símbolos, seres e signos que trabalham nessa cosmogonia amazônica, inebriando e interlaçando saberes místicos e sobrenaturais à natureza e ao corpo, no caso das narrativas, em especial olhar para o feminino e essas representações do mito associadas aos animais e as mulheres como voltadas ao medo e ao maléfico.

## Referências

- BENTES, Rosa Maria Ramos. **Narrativas orais: cultura e identidade em Santa Cruz do Arari**. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Letras.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. Volume Único. São Paulo: Ática, 2004.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 23ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREITAS, Dionne Seabra de. **Fantástico e Imaginário em contos de Inglês de Sousa**. Universidade Federal do Pará, Belém: PPGL/ILC/UFPA, dissertação de mestrado, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 4ª ed. Belém: Cultura Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **O Método 3 (O Conhecimento do Conhecimento 1)**. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Sulina, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMA, Ángel. **Transculturación Narrativa en América Latina**. 2ª ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de Narratologia**. Coimbra: Almedina, 1996.

RÍOS, Francisco Izquierdo; ARGUEDAS, José María. **Mitos, leyendas y cuentos peruanos**. Lima: Punto de Lectura, 2009.

SISSA, Giulia; DETIENNE, Marcel. **Os deuses gregos**. São Paulo: CIA das Letras, 1994.

SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. Jundiaí/São Paulo: Cadernos do mundo inteiro, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 4ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## Capítulo 20

### Mobilidades literárias: primeiros percursos

*Fernanda Boarin Boechat*<sup>1</sup>

#### Introdução

No presente capítulo, serão apresentados a estrutura, o desenvolvimento e os resultados da primeira etapa do Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias”<sup>2</sup>, realizado entre os meses de agosto de 2019 e julho de 2021. Para tanto, discorrerei primeiro sobre os pressupostos teóricos norteadores, as características das atividades propostas e desenvolvidas e, por fim, a respeito da finalização da primeira etapa e o estado atual do Projeto<sup>3</sup>.

No âmbito da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), tive a intenção de apresentar um Projeto que não só pudesse atender os discentes de Licenciatura em Letras-Alemão, Curso em que atuo como docente, mas todos os discentes de Letras que se interessassem pelo ensino e aprendizagem de Literatura. Ou seja, a partir da reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Literatura no contexto de Língua Materna (LM), nós nos encaminharíamos para a reflexão do mesmo tema no contexto do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

---

<sup>1</sup> Minibio: Dra. Fernanda Boarin Boechat. Licenciatura em Letras-Alemão. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4360-2154>. E-mail: [fboechat@ufpa.br](mailto:fboechat@ufpa.br).

<sup>2</sup> O Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias” – coordenado por mim e realizado na UFPA – desenvolve-se no âmbito do Grupo de Pesquisa “Mobilidades literárias: literatura e construções (inter)culturais” liderado por mim e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>3</sup> A proposta de segunda etapa do Projeto “Mobilidades Literárias”, já aprovada pelo Instituto de Letras e Comunicação da UFPA, Campus Belém, vem sendo conduzida por mim desde o dia 01 de agosto de 2021, com previsão de duração de mais dois anos.



Nesse sentido, os pilares do Projeto foram: (I) a investigação acerca da natureza do texto literário em vista de diferentes correntes teóricas que consolidam a Teoria da Literatura (também em diálogo com outras áreas de pesquisa<sup>4</sup>), (II) a experiência estética do leitor, inclusive em contextos de ensino e aprendizagem de Literatura e (III) a construção de leitores, repertório de leitura e comunidades leitoras.

Para que seja possível compreender melhor as bases das ações efetivadas ao longo dos dois referidos anos, passamos agora para uma breve explanação a respeito de nossa compreensão sobre a natureza do texto literário, a ideia da função da literatura e o lugar da Literatura como disciplina instituída, em especial na Educação Básica.

### **Tecidos teóricos: Grupo de Estudos e Iniciação Científica**

O horizonte de “Mobilidades literárias” é a ideia de fruição relacionada à ação do texto literário. Por meio do processo de leitura, a partir da recepção do texto pelos leitores, portanto, compreendemos ser pertinente discutir a ideia de ação. A perspectiva é, dessa forma, a de que a partir da fruição do texto literário pelo leitor seja possível considerar certa ação desse texto. Nesse sentido, faz-se necessário a reflexão e investigação acerca da natureza do texto literário, de seu caráter, para então se discutir formas possíveis de sua ação no espaço das relações humanas a partir de sua recepção.

Em contexto brasileiro, é comum que a introdução (à leitura) de textos literários se dê em ambiente escolar, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O contato com a literatura, em especial a partir da alfabetização, por outro lado, vem permeado pela crítica literária e a

---

<sup>4</sup> Diálogos com pesquisas no âmbito da Antropologia, História, Filosofia, por exemplo, enriqueceram debates nos contextos do Grupo de Estudos, das Rodas de Leitura e também ao longo de orientações de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso.

Historiografia da Literatura, conteúdos que também estão presentes em ementas de disciplinas do currículo básico. É frequente também que se depare com a ideia de função da literatura, que ainda que possa ser compreendida de modo diverso em diferentes recortes históricos, por exemplo, ainda fundamenta em grande medida a presença e permanência da própria disciplina na Educação Básica senão também como área de pesquisa no Ensino Superior.

Quando se volta ao caráter do texto literário, identifica-se o debate a respeito da dicotomia realidade/ficção, uma vez que a partir do Renascimento o conceito aristotélico de *mímeses* ganha atenção<sup>5</sup>. Assim, podemos observar que, desde a consolidação da Teoria da Literatura no século XX, diferentes correntes teóricas trataram do texto literário em meio a um pólo de oposição, ora tratando-o como mera ficção, a exemplo de estudos formalistas, ora interessadas em aproximá-lo de aspectos extraliterários, como em análises biografistas ou marxistas. Considerar a literatura como um discurso social, sem dispensar sua característica de texto ficcional, é retornar à reflexão quanto à especificidade do texto e em como essas características influenciam mecanismos de sua recepção pelos leitores, justamente se afastando do referido pólo de oposição.

Em seus estudos posteriores à Estética da Recepção, o teórico da literatura alemão Wolfgang Iser propõe em *O fictício e o imaginário* (1996) a seguinte relação tríplice: real, fictício e imaginário, que correspondem, respectivamente, ao mundo extratextual, a um ato revestido de intencionalidade e a algo difuso, ou um funcionamento. Interessado na dimensão comunicativa do texto literário, Iser volta-se à operação dessa relação e evidencia o que ele chama de fictício do ficcional, que apesar de

---

<sup>5</sup> Aqui associado ao estatuto do poeta feito por Platão em *A República*. Sobre as considerações dos referidos filósofos ver: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005. Também o livro III e X de *A República*. Cf. PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

irrealizar a dimensão do real, é capaz de realizar um imaginário que, por sua vez, impulsiona efeitos na dimensão extraliterária a partir da leitura do texto:

[o] ato de fingir, como irrealização do real e realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central que permite distinguir até que ponto as transgressões de limites que provoca representam a condição para a reformulação do mundo formulado, possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e permitem que tal acontecimento seja experimentado. (ISER, 1996, p. 15-16)

Em diálogo com o trecho destacado, ultrapassa-se a mera fruição, no sentido de entretenimento, e passa-se a considerar efeitos decorrentes da leitura. Por meio da recepção da obra, o fictício do ficcional, impulsionado pelos efeitos do imaginário, configuraria uma realidade de ficção capaz de agir no real (aqui considerado como o espaço extraliterário, espaço das relações humanas).

Como afirma Rildo Cosson (2016, p. 17),

[n]o exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Para considerar a literatura como um discurso<sup>6</sup>, compreendo ser preciso refletir sobre a materialidade desse discurso, ou seja, sua dimensão linguística. A literatura se constitui por meio da linguagem natural e se dá

---

<sup>6</sup> Aproximamo-nos aqui da ideia de discurso (*Diskurs*) do filósofo alemão Jürgen Habermas, ou seja, um tipo determinado de ação comunicativa em que os participantes estão interessados em fundamentar pretensões de validade em suas falas. Assim, para que se determine se as sentenças são verdadeiras ou falsas, faz-se necessário o julgamento dos outros. Em outras palavras, o grande mérito da teoria discursiva de Habermas é vincular a questão da intersubjetividade à questão da verdade. A unidade intersubjetiva se dá através de uma compreensão recíproca, de acordo recíproco. Cf. OLIVEIRA, Manfredo. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na Filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 306-310.

sob dinâmicas que problematizam os usos dessa linguagem natural, entendida aqui com um *medium*<sup>7</sup>, ou seja, um meio que não só faz as vezes de instrumento, mas também de ambiente, seja na comunicação cotidiana ou na realidade de ficção. Em outras palavras – segundo a perspectiva que considera a Reviravolta Linguística levada às últimas consequências pela Pragmática Transcendental –, a língua natural também na obra é ambiente em que se evidenciam formas de vida e, portanto, aspectos sociais, políticos, históricos, entre outros. Nesse sentido, obras literárias tornam-se também ambiente em que se concretizam dinâmicas discursivas e que potencialmente, por meios dos efeitos do imaginário, podem participar de outros discursos (extra)textuais.

Talvez esteja justamente aí o mecanismo que evidencie o “grande poder humanizador” da obra literária, como mencionou Antonio Candido (2000, p. 177) no conhecido ensaio “O direito à literatura”, escrito em 1988. O “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.” O direito à literatura, nesse sentido, é muito mais o direito ao acesso a um discurso, proporcionado graças aos mecanismos organizadores da obra literária, capaz de influenciar de modo muito específico construções individuais e sociais.

Ao encontro do que considerou a antropóloga francesa Michèle Petit (2003, p. 23), temos aqui o direito a um imaginário que leva o leitor a um saber. Assim, trata-se do “[...] direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta

---

<sup>7</sup> *Medium* aqui segundo o filósofo alemão Karl Otto-Apel (2000). Trata-se da linguagem como meio no sentido de instrumento de mediação e como ambiente em que se dão relações interpessoais. Compreende-se a linguagem como condição de possibilidade e também como forma de vida.

de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espaço crítico.”

Ainda nesse sentido, destaco que seja possível defender a presença de certo saber gerado ou configurado no e/ou pelo texto literário. A esse respeito, cabe mencionar o conceito *ÜberLebenswissen* do romanista alemão Ottmar Ette, com dupla possibilidade de entendimento em língua portuguesa: “saber sobreviver” e “saber sobre a vida”<sup>8</sup>, em consideração tanto do sentido físico quanto narratológico, já que também se sobrevive ao texto para que ele proporcione saberes sobre a vida. A literatura, nesse sentido, ultrapassa a lógica argumentativa restrita ao texto, e a potencialidade de inserção desse discurso no espaço extraliterário, ou na dimensão do “real” de Iser, vem novamente à tona.

É interessante notar que mesmo a ideia de uma função social e/ou política do texto literário, por exemplo, pode ser uma perspectiva reducionista da potencialidade da literatura. Mesmo quando se detém a uma produção literária declaradamente de mensagem ou engajada, não é possível prever todos os efeitos a partir da leitura, determiná-los ou mesmo assegurá-los. Identificar a produção literária e seu papel (positivo ou negativo, legítimo ou condenável) nos processos de formação dos Estado-nação, por exemplo, e então destacar sua contribuição para a construção de um imaginário que pode ser partilhado pelos sujeitos que integram uma determinada comunidade<sup>9</sup>, não pode ser o mesmo que reduzir a literatura apenas a um instrumento com fins pragmáticos.

A partir do entendimento exposto, vale ressaltar que a literatura é produto e definidor do humano. Ou seja, é objeto da literatura “a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um

---

<sup>8</sup> As traduções de conceitos e fragmentos da obra de Ottmar Ette foram feitas por mim.

<sup>9</sup> Sobre a formação dos Estados-nação, destaco a pesquisa de Benedict Anderson em *Comunidade Imaginadas* (2008).

especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93). Logo, em vista da Literatura como disciplina instituída, cabe destacar a dimensão humanística presente no texto literário, certo caráter formativo, que deve, inclusive, justificar a presença da disciplina no currículo obrigatório da Educação Básica, período em que os esforços da escola se voltam à formação do sujeito social<sup>10</sup>.

Por outro lado, é comum que, durante o período escolar, o conteúdo das aulas e dos materiais didáticos utilizados tratem a literatura muito mais como um meio, no sentido de instrumento. A crítica literária e a Historiografia da Literatura assumem protagonismo e, muitas vezes, uma matriz de perguntas (com respostas corretas previstas) acompanha o texto a ser lido e transforma a experiência de leitura muito mais em uma mera atividade escolar. O protagonismo do texto literário, a experiência de leitura, são minimizados e a literatura faz as vezes de um instrumento que deve comprovar teses e regras, meio de análises por vezes meramente formais. Torna-se comum que aquele rompimento dos “limites do tempo e do espaço de nossa experiência” (COSSON, 2016, p. 17) seja tolhido no ambiente de ensino e aprendizagem de Literatura.

Quando se detém ao ensino de Literatura em Língua Estrangeira (LE), a ausência desse protagonismo do texto literário parece ainda mais comum, já que o ensino e aprendizagem do idioma estrangeiro recebe maior atenção. A instrumentalização do texto literário a fim de se trabalhar tópicos específicos, como regras gramaticais e vocabulário, é recorrente. Ademais, o cânone, construído e difundido pela crítica especializada, e conteúdos da Historiografia da Literatura facilmente

---

<sup>10</sup> O ensino de Literatura sob essa perspectiva corresponde, no caso do Brasil, ao que o Artigo 205 da Constituição Federal prevê. Assim, a educação escolar deve se voltar a três pontos fundamentais: o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Cf. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 27 out. 2018.

alimentam homogeneizações culturais e estereótipos difundidos no ensino de LE.

Tais características, observadas na Educação Básica e em contextos de ensino extracurricular, não podem estar desvinculadas do Ensino Superior, em particular dos Cursos de Licenciatura em Letras, em que se formam os professores que atuarão em contextos diversos. Tvetan Todorov (2009, p. 41), nesse sentido, menciona que o professor do Ensino Médio “fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível”. Em seguida, ao identificar a formação do especialista voltada muita mais à técnica de análise a partir de diretrizes teóricas específicas e à crítica literária instituída, distanciando-se da formação humanística em que a Literatura assume tão relevante presença, Todorov (2009, p. 41) coloca ao leitor a seguinte pergunta: “Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo [...]?”

Em resposta à pergunta de Todorov tornou-se importante ao longo do Projeto de Pesquisa desenvolvido conhecer as experiências dos discentes com a aprendizagem de Literatura na Educação Básica e também problematizar a própria formação oferecida no Ensino Superior, aqui em diálogo mais próximo ao contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF), mais especificamente com o Curso de Licenciatura em Letras-Alemão da UFFA. Nesse processo, práticas de Letramento Literário assumiram o lugar de importante interlocutor em diálogo com conteúdos já conhecidos e previstos na formação dos discentes envolvidos.

O objetivo final de uma prática de Letramento Literário é a formação do leitor de literatura que, por sua vez, deve se sentir parte ativa de uma comunidade de leitores. Nesse sentido, minhas primeiras perguntas foram: meus alunos são leitores? Sim? Não? Por quê?

Para que fosse possível investigar tais perguntas, dei início ao Grupo de Estudos vinculado ao Projeto com encontros regulares<sup>11</sup>, espaço em que foi possível conhecer melhor a experiência dos alunos com a disciplina de Literatura, na Educação Básica e no Ensino Superior. O impulso para que tratássemos dessas experiências foi a leitura de *O demônio da teoria*, de Antoine Compagnon (1999), justamente uma obra que apresenta uma síntese do desenvolvimento da Teoria da Literatura como campo de pesquisa no âmbito dos Estudos Literários. Ao longo dos encontros, fomos associando as referidas experiências e abordagens de ensino e aprendizagem relatadas com as diretrizes teóricas que por razões diversas estiveram em posição de maior ou menor destaque nesses ambientes de ensino e em contextos históricos distintos. Foi possível, além disso, refletir de modo mais atento sobre o lugar do autor, do texto, do contexto e do leitor e em como as abordagens vividas e conhecidas podem fomentar ou mesmo tolher a formação de leitores.

Devolver o protagonismo ao texto literário nos ambientes de ensino e aprendizagem de Literatura e da formação de especialistas, também futuros professores, só foi possível em consideração à formação do leitor. Em outras palavras, não compreendo que seja possível formar professores de Literatura sem antes formar-se um leitor. Tornou-se necessário, nesse sentido, repensar abordagens de cunho solipsista e passar para uma abordagem que reconhece a literatura como produto de uma comunidade discursiva que também integra essa comunidade discursiva enquanto voz que se manifesta sobre ela e seus temas, como voz ativa de um sujeito integrante de uma comunidade, que fala da mesma e para a mesma. Ainda

---

<sup>11</sup> De agosto a dezembro de 2019, os encontros aconteceram presencialmente uma vez ao mês na Faculdade de Letras Modernas da UFPA. Com o advento da pandemia da Covid-19, os encontros passaram a acontecer *online* e com a mesma frequência.



nesse sentido, a própria noção de leitura literária também foi problematizada, de modo que, como menciona Cosson (2016, p. 113),

[a] leitura literária [...] é algo tão fugidio e frágil que qualquer tentativa de aprisioná-la em testes ou notas terminará por afastar o leitor do texto. Desse modo, cabe ao professor aceitar como válidas as impressões de leitura dos alunos, sem maiores questionamentos, porque elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor. [...] que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado.

Em diálogo com a passagem destacada de Cosson, tornou-se importante para mim que no âmbito da Iniciação Científica<sup>12</sup> os estudantes pudessem escolher – mesmo que no contexto dos temas dos Planos de Trabalho – textos literários, autores e/ou projetos de leitura/formação de leitores que lhes despertassem efetivamente o interesse. Assim, compreendo que seja possível construir já na Iniciação Científica um perfil de “investigador participante”. Assim, novamente em diálogo com os apontamentos de Cosson (2016, p. 46), ressalto que a prática de Letramento Literário tem como sustentação “a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos”, de modo que a formação de leitores está diretamente relacionada a conhecimentos prévios de mundo, experiências e interesses pessoais, que fortalecem a construção de conexões com o texto literário, seja como leitores simplesmente ou como leitores pesquisadores e/ou professores.

Para que os alunos pudessem vislumbrar uma prática de Letramento Literário e, dessa forma, tivessem melhores condições de pensar propostas

---

<sup>12</sup> Nos dois anos da primeira etapa do Projeto de Pesquisa foram ofertadas 5 vagas de Iniciação Científica. 4 vagas para PVC e 1 vaga para PIBIC/PRODOUTOR (O Projeto “Mobilidades Literárias” foi contemplado pelo Edital 08/2020 – Programa de apoio ao doutor pesquisador, PROPEP-UFPA, e recebeu 1 bolsa PIBIC, uma impressora multifuncional e um laptop).

de ensino e aprendizagem de Literatura, eu propus a oferta de “Rodas de Leitura” à comunidade acadêmica, quando ainda era possível os encontros presenciais, e que no ambiente *online* se tornaram “Rodas de literatura em tradução”. Passamos agora ao tópico “Tecidos ficcionais”, o segundo pilar de “Mobilidades Literárias”, em que apresento maiores detalhes a respeito do formato da prática de Letramento Literário escolhido por mim.

### **Tecidos ficcionais: “Rodas de leitura” e “Rodas de literatura em tradução”**

Na área de Letras, é comum recebermos alunos que mantêm certo distanciamento dos textos literários, uma vez que frequentemente a literatura lhes foi apresentada em uma torre de marfim ao longo de toda a Educação Básica. Logo, a dimensão humanística que mencionamos aqui atrelada à disciplina de Literatura não ganha destaque. Muitos estudantes de Letras, assim, não se formaram leitores e talvez não se formarão, uma vez que seja possível que “conceitos e técnicas” adquiridos em sua trajetória acadêmica possam prevalecer. As chances de propagarem os modelos vividos na Educação Básica ao exercerem a futura profissão, por fim, serão enormes. A relação entre literatura e vida se esmorece e o texto literário, também a disciplina de Literatura, passam a ter um fim em si mesmos, ou seja, os estudos se voltam à imanência da obra como se ela estivesse à parte do mundo.

A partir dessa constatação, ficou-me claro a necessidade de se promover oportunidades para a construção de um repertório de leitura. Práticas de Letramento Literário devolveriam ao texto literário seu protagonismo e também seriam capazes de fomentar nesse contexto a construção de uma comunidade leitora.

Uma vez que o Projeto de Pesquisa se situa no Curso de Letras-Alemão, – mas também na Faculdade de Letras Modernas do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA – eu defini que os textos que seriam lidos

nas “Rodas de leitura” fossem textos originalmente escritos em língua alemã, mas traduzidos para o português. O público em potencial, assim, seria muito maior e diverso, o que a meu ver tornaria os encontros também muito mais plurais e, então, mais interessantes. O local em que as Rodas aconteceriam também se tornou importante. Defini que nossos encontros seriam na Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sub>3</sub>) – centro de auto acesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA<sup>13</sup> – descaracterizando a atividade como dirigida exclusivamente aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Alemão.

Foram 4 os encontros que compuseram o primeiro ciclo de Rodas que aconteceram 1 vez ao mês entre setembro e dezembro de 2019. A dinâmica adotada por mim foi bastante simples e um formato muito próximo da “sequência básica”<sup>14</sup> proposta por Cosson (2016, p. 54). Logo, iniciei sempre com uma introdução sobre o autor e o texto, compartilhando informações mais pontuais que situassem os participantes naquele contexto literário. Em seguida, fazia a leitura em voz alta do texto escolhido – os participantes podiam ficar à vontade para acompanhar a leitura com o texto em mãos ou somente escutar – e, por último, mediava uma conversa sobre o texto que tinha como objetivo primeiro a formulação da compreensão do texto lido, para então impulsionar o compartilhamento de interpretações que nos levasse a uma leitura compartilhada<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> O BA<sub>3</sub> é um laboratório que serve alunos e professores de línguas estrangeiras há mais de dez anos na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse laboratório, ambiente diverso da sala de aula, busca-se desenvolver atividades que atraiam em especial os estudantes da FALEM, mas também dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) e do Curso Livre de Alemão (CLA). Neste local, professores e alunos também podem oferecer atividades que contribuam para o desenvolvimento do corpo discente.

<sup>14</sup> A “sequência básica”, conforme Cosson, é composta pelas seguintes etapas: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*.

<sup>15</sup> O “Relato de experiência” do primeiro ciclo das “Rodas de leitura” foi publicado por mim (BOECHAT, 2020) na *Revista Projekt* da Associação Brasileira de Professores de Alemão (ABRAPA).

Os textos que compuseram o repertório do primeiro ciclo foram contos, um fragmento de romance e poemas<sup>16</sup>. Uma estratégia oportuna foi o envio dos textos aos inscitos sempre um dia antes do encontro, de modo que fosse dificultada a leitura antecipada do texto, e sim que fosse em Roda a primeira experiência de leitura. A ideia foi preservar certa espontaneidade no momento da “Roda de leitura”. Dessa maneira, os participantes poderiam pensar o texto sem necessariamente a interferência da crítica, por exemplo. Ainda sobre o formato escolhido, foi importante que a experiência estética, por meio leitura em silêncio acompanhada da escuta ou pela mera escuta, pudesse ser também uma prática social capaz de configurar um saber coletivo, que ressalta a leitura como um concerto de vozes, capaz de ativar, de acionar, muitas outras vozes.

Com o advento da pandemia da Covid-19, boa parte das atividades do Projeto de Pesquisa precisou ser reformulada e/ou adaptada, esse foi o caso das “Rodas de Leitura”. No final do mês de março de 2020, as atividades presenciais da UFPA foram suspensas e passamos por um período de 6 meses reformulando estratégias, Resoluções e atividades diversas de Ensino, Pesquisa e Extensão que antes ocorriam presencialmente nos Cursos da Universidade, aqui mais especificamente na Faculdade em que o Projeto está abrigado, a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

Em diálogo com a Coordenação da Casa de Estudos Germânicos (CEG)<sup>17</sup>, cheguei ao formato “Rodas de literatura em tradução” que

---

<sup>16</sup> Os textos escolhidos foram escritos por autores de origem alemã, austríaca e bukovina, e publicados no recorte histórico entre os anos 1930 e 2000. São eles: Na Roda 1 foi lido o conto “Sonja”, de Judith Hermann (2008); na Roda 2, o conto “Paula”, de Elfriede Jelinek (2004); na Roda 3, um trecho do romance *Travessia*, de Anna Seghers (2013) e, por fim, na Roda 4, os poemas “Mátria” (Rose Ausländer), “Todos os dias” (Ingeborg Bachmann) e “Endereços” (Silke Schuermann).

<sup>17</sup> A reformulação do formato das Rodas nesses termos só foi possível graças ao trabalho de cooperação com a Leitora do DAAD em Belém, professora visitante do Curso de Letras-Alemão da UFPA e também Coordenadora da Casa de

passariam a acontecer *online* e com convidados tradutores. Nesse novo formato, assumi a organização junto a Katja Hölldampf, e também o lugar de mediadora do evento, em especial em vista do diálogo entre os futuros convidados e participantes.

A minha intenção foi organizar um evento que estivesse alinhado à estrutura das Rodas que eu já havia realizado presencialmente no BA3. O processo de preparação para o evento, por outro lado, envolvia mais pessoas que também precisavam conhecer melhor esse formato. Assim, a cada Roda e novo convidado fazíamos um reunião para apresentar a proposta que deveria seguir a seguinte estrutura: (I) primeiro a uma fala do tradutor sobre si e seu trabalho ligado a uma obra e/ou autor, (II) a leitura dos textos em voz alta pelo tradutor<sup>18</sup>, (III) momento em que se abria a Roda para a leitura compartilhada e (IV) encerramento com eventuais perguntas dos participantes ao tradutor. O convite sempre foi feito ao tradutor já tendo em vista uma obra específica e/ou um autor que havia sido traduzido por ele/s. Ainda sobre a referida estrutura, os tradutores puderam ficar à vontade para escolher fragmentos de textos, contos e/ou poemas das obras traduzidas.

Um aspecto importante foi que ficasse claro aos convidados e aos participantes que não se tratava de uma palestra ou de uma aula sobre obras, textos, autores e/ou tradutores, mas sim de uma “Roda de Leitura”, em que nos propúnhamos a ler juntos o texto e a construir uma leitura compartilhada na companhia de um leitor muito íntimo desse texto, seu tradutor. Como se tratou de um evento acadêmico, *online* mas ainda no âmbito da CEG, FALEM e UFPA, e vinculado ao Projeto de Pesquisa

---

Estudos Germânicos, Katja Hölldampf. Aqui registro meus agradecimentos e alegria por ter a oportunidade de organizar as “Roda de literatura em tradução” em parceria com ela.

<sup>18</sup> Os textos lidos não foram enviados previamente aos participantes, somente após a Roda. Durante as Rodas, eles foram projetados na tela para que todos pudessem acompanhar a leitura.

coordenado por mim, procuramos divulgar também a públicos mais específicos, como as comunidades acadêmicas envolvidas e possíveis interessados em leitura de textos literários.

O ambiente *online* nos permitiu uma mobilidade ainda maior, para além dos arredores do Campus de Belém: Daniel Martineschen falou de Florianópolis sobre o *Divã Ocidentto-Oriental* (2020) de Goethe, Sibebe Paulino de Curitiba sobre *A honra perdida de Katharina Blum* de Heinrich Böll, Gerson Roberto Neumann e Marianna Ilgenfritz Daudt de Porto Alegre sobre *Überseesungen* (2019) de Yoko Tawada e Simone Homem de Mello da cidade de São Paulo sobre sua tradução de poemas de Augusto de Campos publicada na antologia *Poesie* (2021). Como nas Rodas presenciais, mantivemos a condução das “Rodas de literatura em tradução” em língua portuguesa, mesmo que sempre envolvessem o par português-alemão. Destacamos, ademais, que todos os convidados das Rodas possuem formação na área de Letras e pesquisa na área de Estudos Literários e/ou Estudos da Tradução<sup>19</sup> envolvendo a língua alemã, o que enriqueceu de modo especial as conversas.

O contexto *online*, que antes nos surpreendeu como um desafio, tornou-se um ambiente móvel, uma constelação em rede, que colocou em contato professores, pesquisadores, tradutores, discentes e demais interessados por meio do texto literário, da leitura como experiência estética compartilhada. Essa grande rede que foi se formando ao longo dos dois anos de Rodas, por meio da leitura de literatura e da construção de um repertório de textos literário, representa, a meu ver, o surgimento de uma nova constelação de a(u)tores, cujos limites representam em parte a potencialidade do próprio texto literário.

---

<sup>19</sup> Daniel Martineschen é colega na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Gerson Roberto Neumann na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Marianna Daudt é doutoranda na UFRGS, Sibebe Paulino é doutora pesquisadora de Literatura Alemã e Simone Homem de Mello atua como tradutora e escritora, e coordena o Centro de Estudos de Tradução Literária do museu Casa Guilherme de Almeida na cidade de São Paulo.

### **Uma urdidura con-textura**

Antes de tratarmos de resultados das ações apresentadas, desdobramentos e perspectivas para a segunda etapa do Projeto de Pesquisa, acredito que seja importante retomar certas diretrizes teóricas que serviram de horizonte para as ações planejadas.

Em vista do contexto de ensino e aprendizagem de Literatura, é preciso considerar que os estágios da leitura diferem em LM e LE, até mesmo quando consideramos alunos que estão iniciando a alfabetização em língua nativa. O conhecimento de mundo, além disso, é imprescindível nos dois contextos, seja acerca de aspectos linguísticos do idioma, como vocabulário específico, seja quanto a aspectos mais amplos, como o próprio repertório de vida do leitor. A leitura, além disso, e aqui nos dois contextos, é também um processo formativo aperfeiçoado pela própria prática de leitura, a exemplo dos estágios de aprendizagem, como codificação, compreensão, interpretação, também todos eles ligados intimamente ao repertório individual e à ampliação de conhecimento de mundo considerado de modo mais amplo.

Nas práticas de Letramento Literário relatadas aqui, no formato Roda de Leitura, trabalhamos com textos literários de língua alemã mas em suas traduções para o português<sup>20</sup>. O universo de origem desses textos, contudo, suas relações primeiras, aspectos autorais, contextos políticos, históricos, entre outros, e mesmo aspectos linguísticos observáveis em textos traduzidos, não se apagam no processo tradutório e estão presentes na recepção, dialogando com o universo do leitor e ampliando-o quem sabe ainda mais graças às referências que talvez sejam ou estejam mais distantes do mundo conhecido por ele.

---

<sup>20</sup> O ensino e aprendizagem de Literatura com textos em língua alemã foi trabalhado na Iniciação Científica e em Trabalho de Conclusão de Curso.

É também nesse sentido que compreendo que práticas de Letramento Literário em LE, ou mesmo com versões de textos traduzidos, não podem ser tratadas separadamente das em LM. O conhecimento de mundo que o sujeito possui em LM o acompanhará em todas as situações em que ele estiver, seja quando lê em sua língua materna ou não, seja quando o universo do texto lido é mais ou menos próximo daquele que já lhe é conhecido. Tanto o texto em LE como o texto traduzido, dessa forma, acionarão todo o conjunto de conhecimentos prévios do indivíduo leitor. Compreendo, nesse sentido, que mesmo que se trate de um Projeto de Pesquisa no âmbito do Curso de Letras-Alemão, não seria possível limitá-lo a um campo específico ou circunscrevê-lo à área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF).

Tal aspecto me pareceu claro quando ao longo dos dois anos fui observando o perfil dos interessados (discentes ou não) pelo Projeto e que passaram a comparecer às atividades ligadas ao “Mobilidades Literárias”. No Grupo de Estudos, por exemplo, que no primeiro período era composto apenas por alunos do Curso de Letras-Alemão, passei a receber nos períodos seguintes alunos do Curso de Letras Português, Francês, Espanhol e Inglês, inclusive egressos da UFPA<sup>21</sup>. As “Rodas de Leitura”, que já haviam sido frequentadas por alunos do Curso de Letras-Inglês e egressos da Graduação em Letras da UFPA, quando se tornou *online*, também em diálogo com redes de nossos convidados, tornou-se espaço plural: participantes de diferentes lugares do Brasil, alunos de Graduação em Letras de diferentes idiomas, mestrandos, doutorandos, docentes e também participantes de áreas diversas compuseram nossas Rodas e construíram leituras compartilhadas dos textos literários. A diversidade, a cada período mais presente, enriqueceu o Projeto como um todo, de modo

---

<sup>21</sup> Aqui do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, Campus Belém.



que inicio a segunda etapa do Projeto em agosto de 2021 inclusive com a participação de um aluno do Curso de Letras-Português como discente de Iniciação Científica<sup>22</sup>.

A partir do encerramento dos primeiros dois anos do “Mobilidades Literárias” fica-me ainda mais clara a compreensão inicial, ou seja, aquela que compreende o texto literário como produto de uma comunidade discursiva e que, por meio do trabalho do escritor, também sujeito social, fala dessa comunidade e para essa comunidade, configurando em sua materialidade uma teia de vozes que pode ser ativada pelo leitor no processo de leitura e que é capaz de desencadear relações diversas. A “orientação dialógica” do texto literário, a “dialogicidade” presente na materialidade linguística da obra literária (BAKHTIN, 2014, p. 88-89), uniu interesses e interessados em torno do texto literário, nosso protagonista legítimo de todas as atividades propostas no âmbito do Projeto de Pesquisa. O *núcleo duro* do Projeto de Pesquisa, talvez possa chamar assim, é ocupado pela experiência estética por meio da leitura do texto literário. Trata-se de um movimento, uma mobilidade, que parte da fruição para a ação por meio da leitura de literatura, de suas ressonâncias e efeitos. É primordialmente a partir dessa experiência que se investiga aqui a natureza do objeto, reflete-se sobre o seu ensino e aprendizagem, e se pensa em estratégias para fomentar a construção leitores e comunidades leitoras. Um fio de Ariadne urde novas con-texturas.

## Referências

APEL, Karl-Otto. **Transformação da Filosofia I: Filosofia Analítica, Semiótica, Hermenêutica**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

---

<sup>22</sup> Na última seleção, alunos dos Cursos de Letras Francês e Inglês também se candidataram às vagas de Iniciação Científica, o que me parece confirmar a abrangência que tomou o Projeto de Pesquisa no âmbito do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA, Campus Belém.

\_\_\_\_\_. **Transformação da Filosofia II: O a priori da comunidade de comunicação.** Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

Aristóteles; Horácio; Longino. **A poética clássica.** Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix 2005.

BAKHTIN, Mikail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance.** Tradução de Aurora Fornoni Bernardino, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Sprydis Nazário e Homemro Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BLUME, Rosvitha Friesen; WEININGER, Markus J. (Org.). **Seis décadas de poesia alemã: do pós-guerra ao início do século XXI.** Antologia bilingue. Tradução de Rosvitha Friesen Blume e Markus J. Weininger. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

BOECHAT, Fernanda Boarin. Mobilidades literárias: um ciclo, con-texto, em roda. **Revista Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil**, n. 59, Ivoti: nov. 2020, p. 18-21. <<https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2015/11/REVISTA-PROJEKT-2020-2.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 27 out. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Editora Contexto, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

HERMANN, Judith. Sonja. Tradução de Fernanda Boarin Boechat. In: **Revista Arte & Letra**, Curitiba, Edição A, mar./mai. 2008, p. 11-26.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário.** Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

JELINEK, Elfriede. Paula. In: RENNER, Rolf G.; BACKES, Marcelo. (Org.). **Escombros e caprichos**: o melhor do conto alemão do século 20. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: Editora LPM, 2004.

OLIVEIRA, Manfredo. A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na Filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

SEGHERS, Anna. **Travessia**: uma história de amor. Tradução de Daniel Martineschen. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## Capítulo 21

### O ensino de Literatura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (DaF/ALE): estratégias e desafios

Marcele Monteiro Pereira <sup>1</sup>

#### Introdução

O presente artigo<sup>2</sup> tem como objetivo principal apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem para estudantes da Educação Básica no contexto da Amazônia na área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) que fomente o Letramento Literário através da leitura da lenda “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) e da escrita ficcional por meio da *Sequência Básica* e de oficinas criadas por Rildo Cosson (2016). A proposta envolve a imersão na cultura indígena por meio de uma lenda proveniente da literatura oral amazônica catalogada em língua alemã.

Em vista de alcançar o objetivo traçado, e, a partir da abordagem qualitativa de cunho descritivo de livros, artigos e documentos, iremos: 1) conceituar o processo de Letramento Literário; 2) discutir o fomento à interculturalidade por meio da obra literária nas escolas; 3) explorar uma possibilidade de diálogo interdisciplinar entre a Etnografia (que é um ramo da Antropologia) e a literatura oral advinda da etnia Xipaya – situada no Estado do Pará – por intermédio dos registros etnográficos do alemão

---

<sup>1</sup> Marcelle Monteiro Pereira. Licenciatura em Letras-Alemão da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista PIBIC/CNPq do Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias”. E-mail: marcele.pereira@ilc.ufpa.br

<sup>2</sup> Esta pesquisa recebeu apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – disponibilizada por meio do Edital 08/2020 do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR), da Universidade Federal do Pará (UFPA) – e está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias”, coordenado pela professora doutora Fernanda Boarin Boechat. O referido Projeto de Pesquisa desenvolve-se no âmbito do Grupo de Pesquisa “Mobilidades literárias: literatura e construções (inter)culturais” cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Curt Unckel; e 4) desenvolver uma proposta de trabalho para professores de ALE/DaF envolvendo a temática indígena em sala de aula e que promova uma prática de Letramento Literário.

### 1 Letramento Literário e a literatura oral indígena

O termo Letramento Literário passou a ser empregado no âmbito educacional, sobretudo pelas Ciências Linguísticas, na década de 1980, como explica Magda Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009, p. 15). Segundo a autora, o significado de letramento como contemporaneamente é propagado no Brasil teve origem na tradução da palavra inglesa *literacy* que por sua vez “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 2009, p. 17).

Portanto, *literacy* é o estado assumido pelo indivíduo alfabetizado, ou seja, daquele que é ensinado a ler e a escrever. É também considerada a condição de transformações sociais, políticas, econômicas, psíquicas, linguísticas etc., que estão sujeitos os que dominam a tecnologia da leitura e da escrita.

Como sintetiza Soares,

[é] esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letramento** do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18).

No artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004, p. 14), Magda Soares declara que os processos de Alfabetização e Letramento são indissociáveis, pois são interdependentes uma vez que “no mundo da

escrita”, a alfabetização nos ensina a dominar sistematicamente a leitura e a escrita ao passo que o processo de Letramento desenvolve as habilidades de ler e escrever no contexto das práticas sociais. Em outras palavras, o Letramento é a prática social do aprendizado adquirido na alfabetização.

Em *Letramento literário: teoria e prática* (2016, p. 15), Rildo Cosson afirma que imagina o corpo humano como o resultado da soma de outros corpos. A mescla existente entre os corpos do sentimento, profissional, imaginário, da linguagem, entre outros, é que nos confere humanidade. Também conforme Cosson (2016), assim como o corpo físico necessita de exercícios para se manter funcionando bem, o corpo sentimental, o profissional, o imaginário e o da linguagem precisam ser estimulados para o seu desenvolvimento de igual forma.

Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras (COSSON, 2016, p. 15).

Assim sendo, podemos inferir que o corpo linguagem é composto por palavras e é posto em atividade quando a língua é utilizada. As palavras que usamos, por sua vez, estão inseridas no meio social ao qual pertencemos ao mesmo tempo em que não são de posse de quem quer que seja em particular. Elas são de quem participa de qualquer grupo social humano e as usa. É o caráter individual e coletivo da palavra que a permite ser transformada, dividida e multiplicada.

Entre os diversos exercícios existentes para o crescimento do corpo linguagem por meio do uso das palavras, é a escrita que se encontra em

destaque. A escrita é um instrumento que ultrapassa as limitações físicas de tempo e espaço, posto que pode armazenar conhecimentos e saberes além de nos organizar socialmente. Ademais, “[p]raticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSON, 2016, p. 16) – como as lendas indígenas e a literatura de cordel.

Ler ou escrever literatura são práticas citadas por Cosson (2016) para que se possa explorar os potenciais da linguagem e, conseqüentemente, da escrita e da palavra. Pois a leitura, ou a escrita literária, não apenas revela o quão são excessivas as normas que a sociedade letrada dita a fim de uniformizar discursos, como também permite a construção de maneiras de se apropriar da linguagem e compartilhá-la democraticamente.

Dessa forma, através do contato com o texto literário e com as experiências e vivências que nos proporciona – seja através da leitura, da escrita, ou de ambas –, podemos encontrar nas palavras as aliadas propícias para dizer ao mundo e também para nós mesmos o que gostaríamos de expressar, ou, ainda, encontrar nas páginas de um livro os sentimentos que não conseguiríamos verbalizar. Em diálogo com Cosson (2016, p.17),

[n]a leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertecemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

As reflexões acerca do Letramento Literário trazidas por Cosson evidenciam que a literatura nos forma ao passo que traduz a materialidade do mundo. Graças à sua dimensão estética, além disso, é também capaz de despertar os sentidos do leitor. Ademais, o que expomos até então nos dá suporte para afirmar que não apenas ler literatura como também escrever textos poéticos são exercícios importantes em vista de práticas de Letramento Literário.

Se pensarmos o Letramento Literário no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) em consideração ao que preconiza o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECL) no trecho que discorre sobre os *Usos estéticos da língua*, veremos que a leitura e a escritura de literatura figuram entre o uso criativo e artístico da língua relevantes por si próprios e para os seus estudantes (QECL, 2001, p. 88-89).

Vale ressaltar que em diálogo com os Estudos Literários a atenção não se volta apenas aos efeitos estéticos do texto literário, mas também a “finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais” (QECL, 2001, p. 89). Além dos exemplos citados, a consciência intercultural também deve estar entre os objetivos do ensino, posto que a compreensão das diversidades social e cultural existentes no mundo contextualiza e humaniza o aprendizado, uma vez que a cultura é própria do ser humano e interfere diretamente em nosso modo de vida e na forma como nos expressamos.

A consciência intercultural abrange a percepção entre as similaridades e as discrepâncias presentes no meio cultural em que o aprendente está inserido e a cultura dos países onde é falada a língua estrangeira alvo. “Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade



aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (QECRL, 2001, p. 150).

Um exemplo que evidencia o reforço de uma visão estereotipada a respeito de um grupo social por meio do texto literário está vinculado aos povos originários do Brasil. No artigo “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural” (2013), Janice Cristine Thiél explica que a literatura produzida durante a primeira geração do período romântico no Brasil (1836-1852), alguns anos após a Independência do país (em 7 de setembro de 1822), impulsionou autores como Gonçalves Dias e José de Alencar a produzirem a denominada “literatura indianista”.

O termo “literatura indianista” é empregado para classificar as obras produzidas por escritores não indígenas que “colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador” (THIÉL, 2013, p. 1178).

As obras desses autores do Romantismo brasileiro estavam voltadas para os temas nacionais e para a valorização (ou mesmo a construção da ideia) da cultura brasileira. Por tal motivo, os indígenas foram transformados em personagens não raramente encontrados nas páginas de obras literárias que reforçam os estereótipos e/ou o imaginário – por vezes minado de preconceitos – construído sobre sua figura e acerca de seus costumes, hábitos, crenças, organização social etc.

Em 1922, passado um século da Independência do Brasil, após a Semana de Arte Moderna, houve a tendência em se distanciar da literatura europeia amplamente difundida em solo brasileiro. Tal inclinação se estendeu ao sistema de ensino, posto que a abordagem romântica também se apoiava em obras e costumes advindos do continente europeu no ensino de Literatura, e, a partir do Modernismo, temos a valorização da identidade nacional (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1807).

Entretanto, ainda que houvesse a tentativa de pôr os povos indígenas em evidência, “isso era feito com uma visão indianista e muitas vezes caricata e distanciada da realidade, como em ‘Os timbiras’, ‘Meditação’, ‘Canção do Exílio’, ‘I-Juca-Pirama’ e ‘Seus Olhos’, de Gonçalves Dias” (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1807) – ou como na obra *O Guarani*, de José de Alencar.

Após décadas buscando alcançar o seu devido reconhecimento histórico, cultural e étnico nos ambientes de ensino, os povos indígenas obtiveram o resultado de seus esforços concretizado por meio da Lei nº 10.639/2003, que depois de cinco anos serviu de base para a Lei nº 11.645/2008 que a substituiu. Tal Lei foi sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que estabeleceu a obrigatoriedade da presença da história e cultura indígena nos currículos da Educação Básica. O segundo parágrafo da Lei nº 11.645/2008 preconiza que os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas brasileiros deverão ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa alteração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sofreu no dia 10 de março de 2008 surgiu como uma tentativa de reparar o equívoco histórico sofrido pelos povos originários do Brasil que, além de estarem pouco presentes nos ambientes escolares, eram vistos principalmente através da ótica de seus colonizadores.

Quando nos voltamos para o ensino do texto literário indígena na Educação Básica, é possível perceber que a iniciativa do Governo Federal e de diversas instituições em tornar a cultura das etnias indígenas brasileira mais conhecida esbarra na falta de repertório dos professores que, como explica Thiél (2013, p. 1177), “desconhecem os autores

indígenas ou julgam suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade”. Ainda conforme a autora,

[v]ários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja em crescimento desde a última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que lêem estes textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento *exótico* que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade (THIÉL, 2013, p. 1177).

Independentemente das adversidades apresentadas, compreendemos ser necessária a busca por alternativas que incluam obras literárias oriundas dos povos nativos do Brasil nas escolas. Em “Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto” (2012, p. 268-269), Graça Graúna declara que ao longo da colonização, os povos indígenas foram impossibilitados de relatar seus saberes e vivências em seu próprio idioma através da escrita. Por essa razão, a presença da literatura oral como modo de manter na memória parte de sua história, ainda que minimamente, foi a única alternativa por séculos.

A cultura da oralidade, que já existia antes mesmo da chegada dos colonizadores e que ainda hoje existe, é um símbolo de sobrevivência e de resistência contra a cultura dominante. No presente, a literatura indígena também conta com outros meios para perpetuar seus contos e lendas, como os livros, que ainda estão carregados de traços da narrativa oral construída “com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado; contudo, repetição não está aqui associada à imutabilidade, mas sim à reinvenção e atualização textual constantes” (THIÉL, 2013, p. 1180)

que nas folhas impressas ou online surgem associadas a estratégias gráficas e visuais. Nesse sentido, temos:

E como cada povo tem seus valores culturais, modos de ser, de viver e de ensinar, para afirmar sua identidade, os indígenas se inseriram na educação não indígena para garantir seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Assim, surge, em 1980, as primeiras publicações escritas de literatura indígena, dos escritores Kaka Werá Jecupé, com *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, Daniel Munduruku, com *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor*, Graça Graúna, com *Canto Mestizo* (1999) e Eliane Potiguara, com os livros *Akajutibiró: terra do índio Potiguara* e *A Terra é a Mãe do índio* (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1811-1812).

Antes que os indígenas tivessem a liberdade de manter a memória e cultura de seus ancestrais viva por meio de livros impressos ou em espaços virtuais que estão ao alcance dos que possuem aparelhos eletrônicos, o trabalho de antropólogos e de etnógrafos como o alemão Curt Unckel possibilitou a catalogação de lendas e mitos de diversas etnias – inclusive de algumas já extintas.

Como a proposta do presente artigo está atrelada a uma lenda colhida durante o trabalho de campo de Unckel em uma aldeia situada no Estado do Pará, discorreremos brevemente a seguir sobre a motivação dele para se engajar à pesquisa etnográfica dos povos tradicionais do Brasil até o momento da expedição que resultou na coleta de dados sobre a religião e as tradições da etnia Xipaya do Alto Xingu.

## **2 O itinerário de Curt Unckel (Nimuendajú) até os Xipaya**

Impulsionado pela vertente filosófica, pela atração por contos sobre magia e encantos e pelo debate político e social que permeava o Romantismo alemão, Curt Unckel chegou ao Brasil em 1903 “sem

nenhuma formação específica, mas iluminado pelo espírito do seu tempo” (WELPER, 2002, p. 45).

Para Unckel, estar em solo brasileiro representava a oportunidade de realizar um sonho de criança, posto que ao decorrer de sua infância era comum encontrá-lo constantemente debruçado sobre revistas de geografia, livros ou “brincando de índio<sup>3</sup>” (CAPPELER, 1962, p. 14). O imaginário de Unckel acerca dos povos tradicionais da América do Sul foi construído a partir da leitura literária e do estudo de mapas – fruto do trabalho de viajantes – como aponta Elena Monteiro Welper em “Curt Unckel Nimuendajú: um capítulo alemão na tradição etnográfica brasileira” (2002, p. 50). Destacamos:

Essa criança, que foi Curt Unckel, aprendeu no berço natal a amar as florestas com as suas lendas e as suas tradições, os seus seres e as suas divindades; aprendeu a revolver sob a grama, crespa e suave, as ruínas onde há sempre um tesouro que a Poesia toca de beleza e a Ciência põe a autenticidade em dúvida (PEREIRA, 1946, p. 10-11).

Em 1905, Unckel foi contratado como ajudante de cozinheiro pela Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo. Na ocasião, deu início ao seu trabalho etnográfico ao longo de rios situados no sertão paulista. Ele esteve vivendo quase ininterruptamente com e como o povo Apapocuva-Guarani, etnia da aldeia do Rio Batalha. Esta convivência ocasionou na integração de Unckel ao grupo que em 15 de julho de 1906 o batizou<sup>4</sup> Nimuendajú. Curt Unckel Nimuendajú esteve entre os Guarani, sua etnia adotiva, até o ano 1907 (WELPER, 2002, p. 51).

---

<sup>3</sup> O termo índio, que aqui surge por meio da citação de Cappeller em 1962, antecede o movimento indígena organizado no Brasil em 1970 que se opõe ao uso pejorativo e genérico que a palavra índio representa.

<sup>4</sup> Apesar do termo batizado designar uma cerimônia cristã, foi empregado por Unckel Nimuendajú para descrever o ritual que o tornou integrante da etnia Apapocuva-Guarani.

Em 1909, a convite do diretor do Museu Paulista, o etnógrafo autodidata participou de uma expedição onde esteve com a etnia Xavante de São José dos Campos Novos. Por meio de seus artigos e cartas, que além de denúncias também continham propostas de ações pacificadoras em prol dos povos tradicionais, Unckel Nimuendajú expressou sua indignação ao presenciar conflitos e o assassinato de populações que culminariam em sua extinção.

Entre os anos 1910 e 1913, no cargo de “auxiliar de sertão” do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN), Unckel Nimuendajú participou de expedições, conviveu com outras etnias, fez registros textuais e fotográficos nos estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso. Ainda em 1913, ele foi transferido para o Rio de Janeiro e prestou serviços para o Ministério da Agricultura por alguns meses (GRUPIONI, 1998, p. 176). Após esse período no Rio de Janeiro, ele foi transferido para Belém, mas ainda como funcionário do SPI.

Curt Unckel Nimuendajú vem para Belém ainda em 1913, aos 30 anos de idade e com aproximadamente uma década de exercício no campo etnográfico. Sua chegada à capital paraense representou não apenas uma mudança radical em sua área de atuação – do Sul do Brasil para a Região Norte – como também sua instalação no até então pólo etnográfico e geográfico daquele período.

Em 1915, ao ser demitido do SPI, ele teve autonomia para firmar novos elos que culminaram em sua participação em uma breve expedição ao longo de rios que banham o Pará e o Amapá. Unckel Nimuendajú, no curto espaço de tempo desta expedição, interagiu com a etnia Aparai. Tal contato resultou na sua primeira coleção etnográfica dividida entre o Museu da Universidade da Filadélfia (nos Estados Unidos) e o Museu Goeldi – este último está situado em Belém, no Estado do Pará. De 1916 a 1919, o etnógrafo alemão conviveu com membros das aldeias Jurúna,

Kuruáya, Arara, Kayapó e Xipaya localizadas ao longo dos rios Iriri, Curuá e Xingu, no Pará (GRUPIONI, 1998, p. 177).

A lenda proveniente da literatura oral – que lançaremos como parte da proposta de Letramento Literário abarcando a “literatura indígena<sup>5</sup>” dos povos tradicionais da Amazônia em língua alemã – está no material colhido por Unckel Nimuendajú entre os anos 1918 e 1919 e publicado pela revista *Anthropos* sob o título “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922).

Neste artigo, Unckel Nimuendajú compartilha com os leitores seus registros de relevância histórica acerca da cultura e do modo de vida dos indígenas Xipaya situados no Alto Curuá. Além disso, descreve algumas das dificuldades que encontrou para catalogar como de fato se davam os rituais religiosos por perceber que os membros da etnia estavam sujeitos a cristãos que não os permitiam praticar sua religião de origem livremente conforme descreve o etnógrafo no trecho abaixo:

Os presentes apontamentos têm a desvantagem de ter sido feitos em condições bastante desfavoráveis. O pequeno bando mísero dos Xipaya que encontrei, em 1918 e 1919, em Boca do Baú no alto do rio Curuá estava sendo tão pressionado por seus patrões cristãos que foi obrigado a se impor múltiplas restrições na prática de sua religião. Mas não acredito que a ruína social da tribo tenha influenciado de alguma maneira substancial suas ideias fundamentais e tradições: em todos os casos, os Šipáia não viraram cristãos (NIMUENDAJÚ, 2019, p. 35).

Outros aspectos como o tronco linguístico dos Xipaya, sua fonte de sabedoria, como tratam seus doentes com plantas e magia, fotos das danças de seus rituais, imagens de alguns desenhos feitos pelos indígenas que retratam demônios, a crença dos Xipaya sobre como haveria se dado

---

<sup>5</sup> Chama-se de “literatura indígena” a obra genuinamente produzida pelos povos tradicionais (THIÉL, 2013, p. 1178).

a origem de sua etnia, relatos de acontecimentos que narram sua trajetória histórica e diversas lendas também estão presentes no artigo de Unckel Nimuendajú que em julho de 1981 teve sua versão traduzida para o português publicada pela *Revista Religião e Sociedade* com o título “Fragmentos de religião e tradição dos índios Šipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central”.

Segundo dados do Instituto de Terras do Pará (ITERPA, 2015), no tempo presente, os Xipaya ainda podem ser encontrados ao Sul do Estado do Pará, na cidade de Altamira – nas terras tradicionalmente ocupadas por eles conforme previsto em Lei. Contudo, o processo de colonização europeia implantado no Brasil promoveu a descaracterização cultural de diversas etnias e ocasionou a morte de muitas línguas indígenas, entre elas a dos Xipaya que pôde “voltar à vida” a partir do projeto do professor e pesquisador Nelivaldo Cardoso Santana que comenta sobre seu trabalho em entrevista publicada pela revista *Isto É* em 25 de abril de 2019:

Conseguimos ‘ressuscitar’ a língua dos Xipaya do Pará como parte de um projeto de nossa Universidade<sup>6</sup>. Os descendentes estavam dispersos, trabalhando em fazendas no Sul do Pará e no Mato Grosso, e foram se encontrando na década de 1990. Depois conseguiram um território para se instalarem, mas já não falavam sua língua. A única falante do idioma era Maria Xipaya, uma mulher idosa. Ela foi gravada falando e cantando. E assim desenvolvemos uma gramática básica (AFP, 2019).

Com os apontamentos feitos, torna-se perceptível que o trabalho de resgate da cultura e tradição dos povos originários do Brasil – aqui, em especial, os da Amazônia – dialoga com a pesquisa etnográfica sobre a Região e também com interesses dos Estudos Literários e Linguísticos.

---

<sup>6</sup> Aqui, o professor Nelivaldo Cardoso Santana se refere à Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, onde atua como pesquisador e docente de Linguística.



Assim, para que a presença da literatura indígena seja mais frequente nas salas de aula das escolas (inclusive no contexto de uma língua estrangeira), se faz necessário que sejam pensadas e/ou lançadas propostas que permitam que a relação intercultural e interdisciplinar ocorra no ambiente escolar como faremos no tópico a seguir.

### **3 Proposta de ensino e aprendizagem de Literatura e o Letramento Literário**

De acordo com os conceitos e discussões que concisamente apresentamos ao decorrer dos tópicos anteriores sobre o Letramento Literário e o que preconiza o QECRL (2001) a respeito da presença do texto literário nas aulas de língua, inferimos que a proposta de ensino e aprendizagem que elaboramos para estudantes em idade escolar é válida para viabilizar uma proposta de Letramento Literário e promover a interculturalidade, aqui entre o Brasil e a Alemanha, ou mesmo no próprio Brasil. O texto de fato indígena, por meio do trabalho de Curt Unckel Nimuendajú, além disso, é também interdisciplinar por conter aspectos históricos, antropológicos, etnográficos e literários. Nesse sentido, mantemo-nos em consonância com o que descreve a Lei nº 11. 645/2008, ou seja, quanto à obrigatoriedade do ensino da cultura e história dos povos tradicionais nas escolas.

A nossa proposta tem como modelo a *Sequência Básica* descrita por Rildo Cosson no livro *Letramento literário: teoria prática* (2016), à qual já nos referimos anteriormente no presente artigo. A sequência composta pelas etapas *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*, será posta em diálogo com as oficinas “Mitologia Brasileira” e “Mudando a história” também presentes no mesmo livro. O texto escolhido para leitura é a lenda “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) proveniente da literatura oral da etnia Xipaya catalogada por Unckel Nimuendajú no

artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922).

No primeiro momento, a *Motivação*, faz-se necessária, segundo Cosson (2016), uma vez que os leitores devem ser previamente preparados para o que encontrarão no texto, pois a devida ambientação ao conteúdo presente no exemplar literário, que fará as vezes de material didático, favorecerá a compreensão no processo de leitura. Portanto, “[o] sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54).

Ainda sobre a fase *Motivação*, o autor afirma que os alunos devem ter espaço para se posicionar ou responder perguntas referentes a temas que remetam ao que poderá ser observado também no texto que será lido futuramente. Assim sendo, em vista de motivar os alunos, sugerimos que a oficina “Mitologia Brasileira” (COSSON, 2016, p. 128) seja implementada em sala como a primeira etapa da aula para que eles possam citar as lendas que conhecem e como as conheceram. Por meio dessa oficina criada com a finalidade de introduzir textos mitológicos, tal como recomenda Cosson, o(a) professor(a) deve lembrar com a turma a importância dos mitos e lendas e como podem estar atreladas à cultura em que se situam.

A segunda etapa da *Sequência Básica* chamada de *Introdução*, estágio em que o autor e a obra literária são apresentados aos alunos (COSSON, 2016, p. 57), deve ser bem planejada para que não se torne uma aula voltada apenas para a vida e obra do escritor, voltada somente aos detalhes biográficos, ou ainda, que busque a exposição do que seria a intenção daquela obra sob a perspectiva de quem a escreveu. É importante voltar-se ao “que está dito para o leitor” (COSSON, 2016, p. 60), bem como a informações que estejam vinculadas ao texto literário a ser lido.

Perante as colocações de Cosson, propomos que na fase introdutória seja exposto aos alunos: 1) a origem alemã de Curt Unckel Nimuendajú e

quais seus interesses de pesquisa; 2) a influência da literatura no surgimento do apreço do etnógrafo autodidata pelos povos tradicionais do Brasil; 3) sua moradia em Belém do Pará; 4) estadia entre os Xipaya e apresentação do artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922) publicado como resultado das observações de Unckel Nimuendajú; e 5) exposição da lenda “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) em conjunto com a averiguação dos conhecimentos prévios sobre a lenda, e, em seguida, uma breve revisão dos termos em alemão, retirados da lenda, que já devem ser conhecidos pelos alunos, como nome de membros da família, cores, frutas, animais, partes do corpo e instrumentos musicais.

Ao decorrer da apresentação do artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922) (item 4 da Introdução), seria interessante que exemplares impressos da versão completa do artigo onde a lenda está inserida fossem entregues aos alunos para ser tateado e explorado, visto que “[i]ndependentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (COSSON, 2016, p. 60). Com o artigo em mãos, é possível realizar a leitura coletiva de elementos paratextuais que auxiliarão a contextualizar a obra que será lida na etapa seguinte.

A seleção da lenda “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) se deu a partir da observação da presença de temas que acreditamos permear a vida dos alunos, como, por exemplo, as dificuldades de relacionamento que se apresentam entre pais e filhos diante de discordâncias de escolha e opinião, e o relacionamento amoroso entre indivíduos de realidades e modos de vidas opostos – aqui o Jabuti e a Arara, de espécies diferentes, que tentam adaptar-se um ao outro. Em vista disto, acreditamos que a turma se sentirá mais à vontade para interagir oralmente no decorrer da aula.

Planejamos a *Introdução* dessa maneira para que também os aspectos interculturais e interdisciplinares presentes na literatura oral possam ser explorados e conhecidos pelos alunos, de modo que tenham melhores condições de perceber qual amplitude podem alcançar as obras literárias e como outras disciplinas podem auxiliar na preservação e perpetuação da cultura dos povos originários do Brasil.

No passo que corresponde à *Leitura*, Cosson (2016, p. 62) destaca a importância da supervisão do(a) professor(a) no decorrer de tal processo ainda que se trate de textos curtos – a exemplo da lenda que selecionamos –, pois “[a] leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (COSSON, 2016, p. 62). Especialmente no contexto de uma língua estrangeira, deve-se ajudar os alunos a lidar com eventuais obstáculos, como a pronúncia de palavras pouco conhecidas ou mesmo o ritmo de leitura.

Para que a experiência com a leitura literária seja vivenciada em seus pormenores, e para que o(a) professor(a) possa perceber as dificuldades e facilidades dos alunos enquanto eles estiverem em contato com um texto em língua alemã, indicamos que a leitura da lenda “Jaboty und Arára<sup>7</sup>” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) seja realizada em voz alta, de maneira compartilhada e com pequenos intervalos nos quais os alunos devem ser estimulados a dividir com o(a) professor(a) e colegas suas impressões sobre a lenda dos Xipaya catalogada por Unckel Nimuendajú.

O caminho construído pela *Motivação, Introdução e Leitura* direciona os alunos para o último estágio da *Seqüência Básica* de Cosson: a

---

<sup>7</sup> A referida lenda se estende por 34 linhas e não ocupa sequer uma página inteira. A partir dessas informações, esperamos que seja possível calcular quanto tempo, em média, a leitura possa vir a durar – e também quantos intervalos deverão ser programados.

*Interpretação.* Nesse momento, a interferência da escola – representada pelas etapas anteriores – deve ser cessada para que haja a somatória da leitura da obra e os conhecimentos e vivências prévias dos leitores, de modo que se possa edificar de fato uma experiência de Letramento Literário (COSSON, 2016, p. 65).

Ainda que, destarte, a interpretação textual seja interna, e, portanto individual,

a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2016, p. 65).

Depois dessa etapa, temos a internalização interpretativa: a ocasião de externar as impressões apreendidas da obra lida em sala de aula. Termo aí que diferencia a leitura comumente feita do processo de Letramento Literário que ocorre no ambiente de ensino, de modo que concretiza e materializa o sentido do texto como uma realização comunitária e partilhada. O espaço destinado à interpretação externa e em grupo permite que a compreensão individual adquira novas formas e alcance um outro patamar, ou seja, a leitura coletiva leva ao fortalecimento da comunidade de leitores (COSSON, 2016, p. 65-66).

Dito isto, e para que haja o registro da interpretação dos alunos, recomendamos destinar parte desta etapa para que os participantes possam tecer comentários acerca da leitura da lenda “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) livremente. A seguir, partindo da alegação de Cosson (2016, p. 72) de que “a sequência não é algo intocável”, acrescentamos a produção textual como mais uma oportunidade que

caracteriza um processo de Letramento Literário. Como defende Cosson, a escrita ficcional seria uma outra forma de compreender o impacto da obra sobre os alunos, quais os sentidos que eles atribuem ao texto literário lido, bem como, representaria uma ferramenta de observação da influência das outras fases da *Sequência Básica* sobre a fase de *Interpretação*.

Como sugestão para esse momento de produção textual que deverá desenvolver-se na língua estrangeira alvo, isto é, em alemão, indicamos a oficina “Mudando a história” (COSSON, 2016, p. 134), que reúne as características propícias para atingir os objetivos supracitados, já que motiva os alunos a reescreverem o epílogo da obra para que a mesma apresente desfechos inéditos. Para o novo final, é possível excluir as últimas linhas escritas pelo autor ou, simplesmente, dar continuidade de onde a obra terminou, podendo inclusive inserir novas personagens. Esta atividade poderia ser feita individualmente ou em pequenos grupos. O mais importante é observar se há coerência no texto criado e tornar explícita a reflexão da lenda lida.

A princípio, a divisão de tempo pensada para cada fase da sequência seria de 1h30min para que se prolongue por quatro encontros, porém o tempo de cada etapa pode ser adaptado de acordo com as características da turma (tendo em vista a carga horária da disciplina de Língua Alemã, a quantidade de alunos em sala e seu nível de proficiência em alemão). Sugerimos que a turma em que a proposta de Letramento Literário for aplicada esteja classificada ao menos com o nível B1 de proficiência em língua alemã, posto que nesse nível, e conforme o QECRL (2001), além de compreender textos em níveis satisfatórios, o aluno “[é] capaz de narrar uma história” (QECRL, 2001, p. 97).

## Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, buscamos refletir sobre o que seria Letramento Literário, suas particularidades e a presença da obra literária na aula de ALE/DaF na tentativa de explorar o diálogo entre a literatura e outras culturas e/ou, se pensarmos a Literatura como disciplina, com outros campos de pesquisa em vista de promover o Letramento Literário intercultural e interdisciplinar ainda na escola. Procuramos observar, nesse sentido, tanto a versatilidade da obra literária, quanto sua importância para a compreensão de quem somos e de quem são os outros.

Ao nos depararmos com exemplares da literatura oral resgatada por meio de registros etnográficos, percebemos que as lendas nos revelam as crenças, os costumes e a cultura de nossos ancestrais. Fazer memória aos povos tradicionais do Brasil, ainda que brevemente, nos situa quanto à influência de nosso processo de colonização no modo como hoje vivemos e vemos os indígenas, posto que a perseguição e o perigo constante de extermínio e extinção vivido pelas etnias na contemporaneidade foi denunciada por Curt Unckel Nimuendajú e por tantos outros há décadas, no Brasil e em países estrangeiros, inclusive.

Por tanto, compreendemos que o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 é de fato necessário para que, ainda na fase escolar, crianças e jovens adquiram consciência do contexto regional em que estão inseridos, da riqueza literária presente na cultura local, da capacidade de transpor barreiras que o texto literário carrega em si e que alunos e professores possam experimentar dentro do ambiente de ensino propostas que, ao valorizar a produção literária local, propiciem a imersão intercultural sem que para isso seja necessário afastar-se de sua cultura.

Dito isto, esperamos que a proposta elaborada possa representar para acadêmicos e professores uma alternativa para o ensino literário no contexto de ALE/DaF na Educação Básica brasileira. Além disso,

estimamos que elucide a gama de possibilidades existente para se ensinar literatura estrangeira também em diálogo com outras disciplinas, de forma que a cultura dos antepassados de ambos os países, neste caso Brasil e Alemanha, possa ser resgatada e divulgada nas escolas onde a língua alemã é ensinada.

## Referências

- AFP. 'Brasil ainda é um país multilíngue', diz especialista em idiomas indígenas. In: **Isto é**, Artigos. São Paulo, 25 abr. 2019. Disponível em: <<https://istoe.com.br/brasil-ainda-e-umpais-multilingue-diz-especialista-em-idioma-indigenas/>>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 11 mar 2008. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- CAPPELLER, Fritz. **Der größte Indianerforscher aller Zeiten**. Bad Salzungen: [s.n.], 1962.
- CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Lisboa: Edições ASA, 2001.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, Walquiria Lima da; LIMA, Lílian Castelo Branco de; SANTOS, Maria Sousa. Literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula. In: **Revista Philologus**, 75, Rio de Janeiro: set./dez. 2019, p. 1805-1818.
- GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. In: **Educação & Linguagem**, 25-15, [online]: jan./jun. 2012, p. 266-276.



<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3357/3078>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Coleções e expedições vigiadas**: os etnólogos no conselho de fiscalização das expedições artísticas e científicas no Brasil. São Paulo: HUCITEC; São Paulo: ANPOCS, 1998.

ITERPA - INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Territórios indígenas**. Belém: ITERPA, 2015. Disponível em: <<http://portal.iterpa.pa.gov.br/povos-indigenas/>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Šipáia-Indianer. Beiträge zur Kenninis der Indianerstämme des Xingú-Gebietes, Zentralbrasilien. In: **Anthropos**, [s.l.]: jan./jun. 1922, p. 367-406.

\_\_\_\_\_. Fragmentos de religião e tradição dos índios Šipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro: jul. 1981, p. 6-47.

\_\_\_\_\_. **Os índios Xipaya**: cultura e língua. Organização e tradução de Peter Schröder. 1. ed. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2019.

PEREIRA, Nunes. **Curt Nimuendajú**: síntese de uma vida e de uma obra. Belém: [s.n.], 1946.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, 25, [online]: jan./abr. 2004, p. 5-17. <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, 4-38, Porto Alegre: out./dez. 2013, p. 1175-1189.

WELPER, Elena Monteiro. **Curt Unckel Nimuendajú**: um capítulo alemão na tradição etnográfica brasileira. 245 f. Dissertação de Mestrado. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro: 2002.

## Capítulo 22

### **Relato de experiência do projeto de extensão TEAM-Teaching Materials: produção de textos escritos para o ensino e a aprendizagem de inglês**

*Tatiana do Socorro chaves Lima de Macedo*<sup>1</sup>

*Rinaldo de Souza Mescouto Filho*<sup>2</sup>

*Simone Freire de Araujo*<sup>3</sup>

*Wagner Nogueira do Espírito Santo*<sup>4</sup>

#### **Introdução**

*TEAM-Teaching Materials: produção de textos escritos para o ensino e a aprendizagem de inglês* é um projeto de extensão da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Além da coordenadora, o projeto conta com um professor colaborador e dois voluntários do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa (FALEM-ILC/UFPA) – no 1º ano, houve a participação de três voluntários e, no 2º ano, de dois voluntários.

O projeto teve sua primeira versão no biênio 2016-2018, durante o qual foram produzidos jogos e atividades para o ensino e a aprendizagem de inglês tendo como público alvo, professores de inglês da Educação Básica. O resultado final foi a criação de um banco de dados *on-line* (team.ufpa.br) para a publicação dos materiais produzidos. Na 2ª versão

---

<sup>1</sup> Dra. Tatiana S. de Macedo. Curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa/UFPA. Coordenadora do Projeto de Extensão TEAM-Teaching Materials. tmacedo@ufpa.br.

<sup>2</sup> Esp. Rinaldo Mescouto Filho. Mestrando em Ensino PPGCIMES/UFPA. Professor Colaborador Externo do Projeto de Extensão TEAM-Teaching Materials. rinaldo.filho@ilc.ufpa.br.

<sup>3</sup> Simone Freire de Araújo. Graduanda do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa/UFPA. Voluntária do Projeto de Extensão TEAM-Teaching Materials. monefreire26@gmail.com.

<sup>4</sup> Wagner Nogueira do Espírito Santo. Graduando do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa/UFPA. Voluntário do Projeto de Extensão TEAM-Teaching Materials. wagnernogueira96@gmail.com.

do projeto (2019-2021), foram elaborados textos afiliados aos gêneros do discurso resumo, resenha e ensaio que poderão ser utilizados pelos usuários do banco de dados como material de apoio para suas aulas.

O objetivo geral do projeto foi o de integrar a produção acadêmica de alunos do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa da UFPA com a prática de professores que atuam na Educação Básica do estado do Pará, prioritariamente. Os objetivos específicos foram os de: (a) promover discussões nas quais os alunos do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa da UFPA possam refletir sobre temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, em geral, sobre o ensino e a aprendizagem desse idioma na Educação Básica do estado do Pará, em particular, e sobre a cultura de povos falantes do inglês; (b) auxiliar esses alunos a produzir textos escritos em inglês sobre os temas discutidos; (c) publicar esses textos em um banco de dados *on-line* que alcance professores em exercício que desejam material extra para suas aulas.

### **Aporte teórico**

Os textos foram elaborados sob a perspectiva de gêneros do discurso, sob princípios da escrita como processo e à luz de discussões sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na Educação Básica – segundo valores da proposta sociointeracionista.

Em artigo basilar na área dos estudos de gêneros do discurso, Miller (1984) defende que a compreensão de um gênero do discurso exige, do indivíduo, conhecimento do contexto cultural no qual a situação de comunicação ocorre, uma vez que os objetivos e as características dos gêneros do discurso são moldados pelas ações sociais. Construir exemplares de um dado gênero do discurso implica compreender o(s) objetivo(s) desse gênero, que, em essência, “muito além de ser uma entidade formal, é um aspecto da ação social” (MILLER, 1984, p. 153). De

fato, Johns (1997) observa que um mesmo gênero poderá ter mais de um objetivo, dependendo das razões do autor em construí-lo e dos objetivos propostos pela comunidade discursiva que legitima, produz e utiliza tal gênero como mecanismo de comunicação. Askehave e Swales (2009) contribuem para tal discussão ao enfatizarem que as intenções do autor e as exigências sociais determinam não apenas os propósitos comunicativos, mas, também, as características formais dos gêneros do discurso.

Observa-se, então, que os gêneros do discurso são eventos comunicativos intimamente relacionados ao contexto em que estão inseridos. Assim, os estudos de gêneros do discurso em escrita acadêmica desenvolvidos no projeto de extensão aqui relatado partem do pressuposto defendido por autores como Miller (1984) de que instrumentalizar o aluno com as ferramentas de compreensão e construção de gêneros do discurso é auxiliar esse aluno a participar ativamente em sua comunidade. Miller (2014, p. 69) reforça a importância do trabalho com gêneros do discurso na medida em que “o gênero continua a ser um conceito útil”, porque, entre outras razões, “caracteriza comunidades e conecta o fluxo da experiência ao nosso senso do passado e do futuro”.

Acreditamos que uma ferramenta que perpassa diversas abordagens teórico-práticas, inclusive o ensino e a aprendizagem da escrita pelo viés dos estudos de gêneros do discurso, é a abordagem da escrita como processo. Assim, as atividades do projeto seguiram princípios de tal abordagem, em uma metodologia baseada nos passos explicitados por White e Arndt (1991): discussão (no caso do projeto aqui relatado, dos temas escolhidos pelos voluntários); tempestade cerebral (para o estabelecimento de linhas de ação); estabelecimento de ponto de vista; autoavaliação inicial; estruturação do texto; primeiro rascunho; correção em grupo; correção em pares; reunião para troca de ideias; segundo rascunho; e assim por diante, em constante rescrita até a edição final do

texto que seria, finalmente, publicado. Como White e Arndt (1991) explicam, é notável o benefício da rescrita para a qualidade do produto final.

As atividades de escrita, no projeto, tiveram como produto final textos escritos que podem ser utilizados como materiais pedagógicos de apoio a professores de inglês da Educação Básica. Assim, tais atividades promoveram discussões sobre a realidade do ensino de inglês na Educação Básica, partindo do princípio de que tal realidade está posta e que precisamos enfrentá-la com confiança no nosso fazer pedagógico.

O trabalho com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, na Educação Básica, sempre foi foco de discussão, debate e dúvidas, devido a uma série de fatores. A falta de tempo e de infraestrutura são constantemente apontados como algumas das causas da eventual falta de qualidade de tal trabalho. Entretanto, muito tem sido feito para o avanço desse trabalho e, apesar de existirem dificuldades, parcelas da população reconhecem o esforço dos professores. Miccoli (2011) considera que o ensino de inglês, na escola, pode funcionar, à medida que os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem valorizem mais seu papel e sejam mais valorizados, os alunos do Curso de Letras-Inglês aproveitem integralmente seus estudos enquanto em formação e os profissionais abracem “com convicção, o propósito do ensino de sua língua estrangeira em qualquer sala de aula no Brasil” (p. 183). Para Barcelos (2011, p. 157), o ensino de inglês na escola pode ter sucesso “desde que desconstruamos crenças perniciosas, como a de que não é possível aprender”. Essa desconstrução de crenças pode começar com discussões como as que ocorrem nas reuniões do projeto aqui relatado, discussões essas que são a base para as atividades desenvolvidas.

As atividades do projeto procuraram seguir valores da teoria sociointeracionista – que enfatiza “a interação e a importância dos

aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem” para a construção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019, p. 63). A interação, aqui, é entendida como mediadora da aprendizagem. De maneira colaborativa, a metodologia de trabalho do projeto propiciou que cada etapa do processo de escrita fosse uma estrutura de apoio para as etapas seguintes – observando-se que esse apoio, ou *andaime*, implique “simplificar o papel do aprendiz, não a tarefa” (DANIELS, 2003, p.141). Segundo Figueiredo (2019), diversos autores apontam que a interação provoca o engajamento por parte dos alunos, e isto pôde ser observado ao longo dos trabalhos desenvolvidos no projeto aqui relatado: alternando os papéis de *par mais experiente* e *par menos experiente*, segundo a vivência que trazem para cada situação, os voluntários e coordenadores puderam auxiliar na construção do conhecimento uns dos outros.

### **Atividades desenvolvidas**

Os membros do projeto decidiram que as atividades de escrita se organizariam em quatro etapas: 1<sup>a</sup>) leituras sobre o tema escolhido; 2<sup>a</sup>) discussões teóricas sobre o gênero do discurso em foco e sobre a realidade da sala de aula de inglês na Educação Básica; 3<sup>a</sup>) produção do exemplar desse gênero; 4<sup>a</sup>) publicação dos textos no *site* do projeto (o *site* foi criado durante a primeira versão do projeto TEAM, em 2017).

Nas reuniões ocorridas até o final do mês de setembro de 2019, os membros discutiram sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e refletiram sobre a situação da sala de aula de língua inglesa na Educação Básica. Em seguida, os membros decidiram sobre mudanças na diagramação do *site* team.ufpa.br, que, a partir de 2019, teria uma nova guia, denominada *Food for Thought*, contendo a produção dos voluntários do projeto. A nova guia possui quatro botões:

Figura - Página do site do projeto TEAM: a nova guia



Fonte: team.ufpa.br

O botão *Tips on Language and Culture* leva a textos curtos, na forma de parágrafos, sobre temas abrangendo linguagem e aspectos culturais.

Em março de 2020, momento em que a pandemia da Covid-19 interrompeu nossas atividades, os voluntários, que já haviam produzido seus textos curtos/parágrafos, encontravam-se na primeira etapa da escrita de seus resumos (*summaries*) de artigos.

Ao retomarmos nossas atividades, ainda em 2020, com as reuniões semanais realizando-se remotamente, apesar de toda a dificuldade imposta pela pandemia, os voluntários retomaram a produção de seus textos escritos, finalizando seus resumos (*summaries*), os quais encontram-se no botão *Summaries*. Em seguida, resenhas (*reviews*) foram produzidas. E, por fim, os ensaios (*essays*) começaram a ser escritos.

A metodologia de trabalho que norteou a escrita envolveu leitura, discussão e correção entre pares, em uma abordagem da escrita como processo sob a perspectiva de gêneros do discurso, tendo-se a interação como mediadora da aprendizagem. Além disso, a diagramação dos textos foi feita em conjunto: os elementos icônicos foram retirados de *sites* de



domínio público e os textos precisaram ser organizados de maneira que o seu manuseio, por parte dos usuários do *site*, ocorresse de forma ágil.

Duas oficinas (*Estratégias de leitura para compreensão de artigos acadêmicos em inglês* e *On-line simple tools to illustrate written texts*) e duas palestras (*Acolhendo os interesses do aprendiz ao elaborar atividades para a sala de aula de língua inglesa* e *Desafios do ensino remoto de língua inglesa na Rede Pública*) foram oferecidas para que as discussões e reflexões fossem melhor fundamentadas, proporcionando aos voluntários um melhor embasamento teórico para escrever seus textos. Essas atividades foram abertas a outros alunos da FALEM.

Em 28/5/2021, os membros apresentaram as atividades desenvolvidas no projeto no II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão de Língua e Literatura da FALEM (II SIEPELL).

As ações do projeto foram concretizadas na elaboração de uma cartilha de materiais pedagógicos para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. No projeto, tais materiais consistem em textos escritos pelos voluntários e que poderão vir a ser acessados no *site* team.ufpa.br e usados como recursos didáticos por professores de inglês da Educação Básica. O *site* sofreu modificações para que se adequasse aos materiais produzidos pelos novos voluntários do projeto a partir de 2019. Note-se que o *site*, apesar de ter como público alvo professores de inglês da Educação Básica, está aberto a qualquer pessoa que deseje acessar o conteúdo nele disponível.

### **Relatos dos voluntários sobre o trabalho desenvolvido no projeto - Relato de Simone Freire de Araujo**

Ao conhecer o projeto *TEAM-Teaching Materials*, tive a expectativa de que o projeto pudesse suprir minhas necessidades em relação à escrita em língua inglesa. Assim, em 2019, realizei minha inscrição na seleção para o projeto.

No projeto *TEAM-Teaching Materials* trabalhamos com escrita acadêmica. Além de oficinas e palestras, durante a produção de nossos textos escritos tínhamos o acompanhamento da coordenadora do projeto e também o auxílio do professor colaborador. Havia constante revisão dos textos produzidos por nós, voluntários, antes de disponibilizá-los no *site* do projeto.

Sempre que iniciávamos uma atividade, fazíamos pesquisas para o desenvolvimento do texto em que iríamos trabalhar, seguindo orientações com relação a buscar algo que de fato gostássemos de escrever, dentro do contexto e objetivo do projeto. Durante todo o processo de produção textual contamos com o incentivo da coordenadora do projeto e do professor colaborador, desde a escolha dos textos para as leituras até os detalhes e finalização dos textos escritos.

No ano de 2020, ao chegar a pandemia da Covid-19, percebi que minha participação no projeto havia sido melhor presencialmente, pois tínhamos um ambiente onde trabalhávamos focados somente em nosso compromisso com o projeto; assim, conseguia produzir os textos passo a passo de acordo com os objetivos propostos.

Durante a pandemia, continuamos com a produção de textos, mas, remotamente, em processo de adaptação de acordo com as necessidades (tecnológicas, de saúde e com adaptações na nova rotina). No início desse período, tive alguns problemas – a princípio, de saúde e, em seguida, com meu computador e telefone, que eram nossos instrumentos de trabalho. Então, em meio às dificuldades, pude perceber que meu desempenho havia diminuído em função das mudanças e adaptações às quais fui me adequando, mas, continuei aprendendo e melhorando a minha escrita em inglês, e também aprendendo a utilizar recursos tecnológicos que faziam parte de nosso trabalho. Sempre tendo o auxílio da coordenadora do projeto, do professor colaborador e do meu colega voluntário,

continuamos caminhando juntos e compartilhando nossos conhecimentos.

Com o trabalho em desenvolvimento no projeto, aos poucos pude perceber erros de estrutura gramatical ao escrever frases simples. Pude notar, também, a melhora na compreensão dos textos ao lê-los diversas vezes. Com o projeto, encontrei soluções que irão auxiliar em minha produção escrita e me ajudarão, futuramente, na produção de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

### **- Relato de Wagner Nogueira do Espírito Santo**

Antes de ingressar no projeto, tinha plena consciência de que o objetivo seria a produção de textos, em inglês – o que, particularmente, não eram uma prioridade em meu dia a dia. Atualmente, percebo a importância de existirem textos sobre assuntos que atendam aos interesses de professores da Educação Básica que venham a visitar o *site* do projeto.

Ao notar a relevância que a minha experiência no projeto teria em minha vida acadêmica, procurei escrever sobre assuntos que seriam úteis não apenas para o projeto como também para a escrita de meu TCC.

Muitas coisas eu aprendi e compartilhei nesse projeto, durante esses dois anos, que vou levar para a minha vida. A relação que tive com os membros do projeto foi tão amigável que pretendo continuar essa amizade ao longo dos próximos anos. Considero, também, uma conquista a minha mudança de visão sobre o processo de correção dos textos, pois eu sempre tive problemas com críticas. Durante o projeto, percebi que a correção não existe apenas para apontar os erros e sim para melhorar os textos – essa visão pode ser aplicada em diversas situações de minha vida pessoal e profissional.

O meu processo de escrita antes da pandemia da Covid-19 era mais organizado e eu sempre cumpria as metas do projeto. No entanto, no começo da pandemia, a minha produção dos textos sofreu um certo impacto. Depois que as aulas *on-line* iniciaram, eu comecei a me organizar; porém, mesmo com mais tempo livre não conseguia produzir com a mesma frequência que antes da pandemia – talvez ainda por causa do medo e da tensão que nós estávamos vivendo. Felizmente, pude finalizar diversos textos, de acordo com a minha meta.

Concluo que a minha experiência no projeto foi enriquecedora, com lembranças que levarei para sempre. E, também, espero que o projeto continue a crescer, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa com os materiais produzidos.

### **Considerações Finais**

Consideramos que, mesmo com as dificuldades tecnológicas e pessoais impostas pela pandemia da Covid-19, nossos objetivos foram alcançados: textos foram produzidos conforme o planejamento e publicados no *site* team.ufpa.br. Ademais, tivemos a oportunidade de apresentar o projeto, em maio de 2021, no II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão de Língua e Literatura da FALEM (II SIEPELL).

Os textos foram escritos sob a perspectiva de gêneros do discurso, sob princípios da escrita como processo, em um trabalho colaborativo. As teorias de gêneros do discurso foram importantes para o entendimento das funções e da organização retórica dos gêneros produzidos. Além disso, a produção dos voluntários foi trabalhada como um processo de escrita em várias etapas, com rascunhos e revisões, até chegar a uma versão acordada pelos membros do projeto. A visão colaborativa na escrita permeou o nosso trabalho: durante todo o processo, auxiliamos e apoiamos uns aos

outros, vivenciamos cada etapa de modo que esta funcionasse como apoio para as etapas seguintes e discutimos, em conjunto, desde a concepção dos temas até a publicação dos textos no *site*.

Os membros consideram que a experiência advinda de todas as discussões e atividades desenvolvidas foi enriquecedora para todos. Houve uma melhora significativa na escrita dos textos e na leitura dos artigos, e as experiências e habilidades praticadas podem favorecer o processo de escrita do TTC dos voluntários. Podemos ressaltar que essa experiência de co-construção de conhecimento certamente irá gerar frutos, no futuro, em nossa vida acadêmica e profissional.

## Referências

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. Tradução de Benedito Gomes Bezerra *et al.* In: BEZERRA, B. G. *et al.* (org.). **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.
- BARCELOS, A. M. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- JOHNS, A. M. F. **Text, role, and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MICCOLI, L. O Ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, maio 1984.

MILLER, C. R. Genre as social action (1984), revisited 30 years later (2014). **Letras & Letras**, n. 70, p. 56-72. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em 25 ago. 2021.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. England: Longman, 1997.

## Capítulo 23

### O ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência: uma revisão sistemática

*Larissa Silva e Silva*<sup>1</sup>  
*Rosamaria Reo Pereira*<sup>2</sup>  
*Rosana Assef Faciola*<sup>3</sup>

#### Introdução

Ao aprender uma língua estrangeira, o estudante terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, pois é por meio de uma língua estrangeira que ele poderá ter acesso a outra cultura e ter uma outra visão de mundo. Assim, compreender o que um falante de uma língua estrangeira fala é inserir este estudante num contexto globalizado, compartilhando conhecimentos e experiências e ao mesmo tempo utilizando-se de um determinado sistema linguístico.

De acordo com as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM, 2006), ter acesso à outras culturas é também ter acesso a culturas estrangeiras. Segundo as orientações, o principal objetivo ao ensinar uma língua estrangeira na escola é poder contribuir para a formação individual dos estudantes, haja vista que este conhecimento possibilitará o

---

<sup>1</sup> Larissa Silva e Silva. Mestrado em Geologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduanda do Curso de Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA. Colaboradora do Projeto de Pesquisa "Percepções dos futuros professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino" da FALEM - UFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6837-4303> E-mail: [larissa.1311silva@gmail.com](mailto:larissa.1311silva@gmail.com)

<sup>2</sup> Rosamaria Reo Pereira. Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Professora do Curso de Língua Inglesa da FALEM da UFPA. Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Percepções dos futuros professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino" da FALEM - UFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-2245> E-mail: [rosareoufpa@gmail.com](mailto:rosareoufpa@gmail.com)

<sup>3</sup> Rosana Assef Faciola. Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Professora do Curso de Língua Inglesa da FALEM da UFPA. Colaboradora do Projeto de Pesquisa "Percepções dos futuros professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino" da FALEM - UFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0987-4527> E-mail: [rosanassef@gmail.com](mailto:rosanassef@gmail.com)

desenvolvimento da consciência social dos alunos, da criatividade, e da abertura para novos horizontes. A língua é viva, é cultura, constitui a identidade da pessoa. Para Revuz (1998), “o eu da língua estrangeira não é, jamais completamente, o eu da língua materna. Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (p. 227). Observa-se a importância que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem e pode oportunizar aos alunos com deficiência a possibilidade de ir além do que a sociedade aguarda. Ao estudar e aprender a falar a língua alvo, o estudante com deficiência terá a chance de reconstruir sua identidade linguística e, assim, poder diminuir suas limitações cognitivas e sociais.

Nesse sentido, Sasaki (2005, p. 21) menciona que “a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e que mantinham afastadas aquelas que foram excluídas”. Para o autor, a Educação Inclusiva prioriza uma educação que seja ao alcance de todos, comprometido com o respeito e com a valorização das diferenças.

O direito ao acesso do estudante com deficiência ao Ensino Regular, em todas as suas modalidades, é uma garantia legal, a qual pode ser verificada na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que garante, nos artigos 205 e 206, o acesso de todos à educação e, na Lei 7.853 (BRASIL, 1989), em seu Art. 8º, que menciona a pena de 1 a 4 anos e multa para instituições que negassem a matrícula de alunos por causa da deficiência. Esse Art. 8º foi modificado pela Lei 13.146 (BRASIL, 2015), constituindo crime de 2 a 5 anos a recusa da matrícula aos alunos com deficiência, demonstrando, assim, a obrigatoriedade do acesso de todos à educação regular.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo Ministério da Educação (Brasil, 1998), com princípios estruturados na Lei Diretrizes Bases (LDB) (Brasil, 1996) mencionam que a língua



estrangeira deve ser incluída na escola para que o estudante desenvolva sua capacidade de se relacionar e envolver o outro na construção do conhecimento por meio do discurso.

Já a Lei n. 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece, no § 1º do Artigo 2º que “a Criança e o Adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. O ordenamento do Artigo 5º é contundente quando menciona que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

O Brasil também optou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990), e ao mostrar concordância com os postulados produzidos em Salamanca na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994). Assim, todos esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitaram estabelecer o horizonte das políticas educacionais, assegurando, desse modo a igualdade de oportunidades para todos e a valorização da diversidade no processo educativo.

Assim, o objetivo desse estudo é responder a pergunta sobre quais são as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência nas escolas regulares brasileiras e o que se tem discutido sobre a temática.

## **Metodologia**

Esta pesquisa constitui-se em um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, realizado por meio do processo de revisão sistemática de literatura em bases de dados. Esse método propõe o agrupamento, síntese

e integração das evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas (MEDRADO, GOMES, NUNES SOBRINHO, 2014)

De acordo com Galvão e Pereira (2014), a revisão sistemática é uma das modalidades de revisão, sendo um tipo de investigação científica de análise crítica sobre um determinado assunto, tendo como fonte de dados a literatura disponível. Utiliza-se de métodos explícitos e sistematizados para levantar, reunir e avaliar de forma crítica os resultados de diversas pesquisas. Tal método busca acompanhar o curso científico de um determinado tema em um período específico e contribui para disseminar informações científicas, esclarecer controvérsias e auxiliar profissionais na formulação de novas pesquisas.

Para Muñoz, Takayanagui, Santos e Sanchez-Sweatman (2002), os pesquisadores precisam definir um tema específico para sua revisão, levando em consideração uma sequência metodológica a ser percorrida. Inicialmente, algumas bases de dados que irão compor a revisão foram selecionadas. Em seguida, as palavras chave para a busca são escolhidas. No terceiro momento, os critérios de inclusão e exclusão dos textos selecionados são determinados e, por fim, após a apresentação dos textos que compõem a amostra final, é feita a discussão dos estudos encontrados. Com isso, formulou-se uma pergunta da pesquisa: quais são as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência e o que se tem discutido sobre a temática?

#### **Fonte de Dados**

Diante disso, para realização desta revisão sistemática foram selecionados as bases de dados *Google Acadêmico* e duas revistas especializadas no campo da Educação Especial: a Revista de Educação Especial (UFES) e a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) para

pesquisa de artigos sobre o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para estudantes com deficiência.

A opção pela base de dados do *Google Acadêmico* (scholar.google.com.br) se deu por ser uma ferramenta de fácil acesso, ampla em termos de qualidade e quantidade, além de apresentar uma interface amigável, familiar, com recursos que promovem tanto a usabilidade como a acessibilidade, permitindo entrar por meio de produtos em materiais disponibilizados sobre o tema (DUSSILEK e MOREIRA, 2017).

A Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) com versão impressa e online está classificada em A1 no Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e teve sua primeira publicação em 1992, entretanto, durante realização do III Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, em 1993, um grupo de pesquisadores fundou a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, na cidade do Rio de Janeiro.

A Revista de Educação Especial – ISSN (1984-686X), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Estado do Rio Grande do Sul teve sua primeira impressa em 1986 e foi encerrada em 2016. No momento, apenas a versão eletrônica está disponível e está classificada em A2 no Qualis da CAPES. O critério para a escolha dos periódicos se deu por serem uma fonte de qualidade, com um acervo de publicações criteriosamente avaliadas, e por terem uma relevância e a qualidade pelo sistema de avaliação da CAPES.

A pesquisa nestas bases de dados foi feita a partir das palavras-chave isoladas e combinadas: ensino aprendizagem de língua estrangeira, Ensino Fundamental, Ensino Médio, alunos com deficiência e seus correspondentes em inglês.

### **Crítérios de Seleção**

A primeira fase da pesquisa (levantamento) ocorreu entre janeiro a abril de 2021. Para a seleção dos artigos foram utilizados alguns critérios de inclusão como: artigos empíricos completos disponibilizados online em periódicos nacionais, escritos em língua inglesa e/ou língua portuguesa, estudos envolvendo todos os tipos de deficiência, pesquisas com alunos do Ensino Fundamental e Médio e publicados entre o período de 2015 a 2020. Este período foi delimitado, levando em consideração a busca de produções mais recentes a fim de saber como o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira tem ocorrido com alunos com deficiência em sala de aula nos últimos anos e, mais especificamente, nos dias de hoje. Os critérios de exclusão foram: artigos incompletos, artigos repetidos, artigos sem resumo e artigos que não tratavam do ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência em escolas regulares.

### **Síntese dos dados**

A estratégia de pesquisa resultou em 438 artigos da revista UFSM, 292 da RBEE e 117 do *Google Acadêmico*, totalizando 847 artigos que foram selecionados para a revisão com base nos critérios estabelecidos. Em seguida foi feito o refinamento inicial por meio da leitura do título, do resumo e das palavras-chave e 812 artigos foram excluídos do total de 847 artigos com base nos critérios de inclusão. Restando somente 35 artigos, e desses três estudos foram incluídos na revisão sistemática de acordo com os critérios descritos como mostra a Tabela 1. Os artigos selecionados foram analisados individualmente com o objetivo de discutir e definir os achados mais pertinentes e, de forma descritiva confrontá-los com a literatura

**Tabela 1:** Demonstrativo dos artigos selecionados

Base de dados	REE (UFSM)	RBEE	Google Acadêmico	TOTAL
Por base de dado	438	292	117	<b>847</b>
Refinamento inicial	12	18	5	<b>35</b>
Selecionados para o trabalho	1	0	2	<b>3</b>

Fonte: elaborado pelos autores.

## Resultados da busca

Os registros obtidos e selecionados nas diferentes bases de dados são apresentados no Quadro 1. Dos três artigos selecionados para a pesquisa, um foi selecionado da Revista Educação Especial e dois do *Google Acadêmico*. Não houve estudos selecionados para essa revisão nas bases de dados da RBEE. Abaixo, os três artigos selecionados foram apresentados de acordo com o título, autores, ano e revistas publicadas. Após a leitura dos artigos que fizeram parte do *corpus* desse estudo, três categorias foram criadas: a) materiais didáticos adaptados, b) formação do professor e c) metodologia de ensino para alunos com deficiência.

**Quadro 1.** Artigos publicados na UFSM e no *Google Acadêmico* com a temática de ensino aprendizagem de língua estrangeira para alunos com deficiência: Uma revisão sistemática.

Título	Autores	Ano	Revista/ <i>Google Acadêmico</i>
O Ensino de inglês para crianças com deficiência visual e/ou baixa visão: Um estudo sobre Educação Inclusiva.	Bill, I. R. e Tonelli, J. R. A.	2019	Revista Coralina
Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem Altas Habilidades/Superdotação através de suplementação em língua inglesa.	Ferreira, T.C. R e Capellini, V. L. M. F.	2019	Revista Educação Especial
O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: Um estudo de caso em uma escola inclusiva.	Silva, C. L.; Faciola, R. A. e Pereira, R. R.	2018	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial

Fonte: elaborado pelos autores.

O artigo de Bill e Tonelli (2019) objetivou investigar o ensino de língua estrangeira para crianças cegas, suas reais necessidades neste processo e a importância da adaptação dos materiais didáticos utilizados no ensino aprendizagem do aluno. Os autores estavam preocupados em investigar se a utilização do material didático adaptado para o ensino de inglês para crianças com deficiência visual auxiliava o professor de inglês no ensino desta língua e verificar se vinha a ser efetivo a potencialização do ensino aprendizagem da língua inglesa. O participante foi um aluno com deficiência visual matriculado em uma escola municipal na cidade de Londrina - PR que estava no segundo ano do Ensino Fundamental I. Os instrumentos utilizados foram notas de campo que objetivou descrever as experiências e observações que o pesquisador teve ao participar das aulas. O pesquisador observou sete aulas. As entrevistas foram feitas tanto com a professora de apoio quanto com a professora de língua inglesa do contexto da pesquisa. As entrevistas foram elaboradas com dez perguntas abrangendo informações sobre a formação acadêmica das professoras, o modo que elas interagem com o aluno cego e quais os materiais utilizados durante as aulas de inglês, se havia ou não alguma adaptação. A unidade didática que foi elaborada especificadamente para o ensino de inglês para alunos cegos foi baseada no livro de literatura infanto-juvenil em língua inglesa intitulado *The Giving Tree* de Biagini (2018) que propõe o uso de histórias infantis em língua inglesa e também aponta os princípios pedagógicos na qual utilizou durante a elaboração das atividades propostas na unidade didática. Os autores concluíram que muitas escolas ainda não atendem aos requisitos essenciais necessários para que o aluno com deficiência tenha acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira. A adaptação do material didático baseado em histórias infanto-juvenis utilizado durante as aulas de inglês mostrou-se um instrumento favorável

ao auxiliar o professor a alcançar e desenvolver os conteúdos pragmáticos da língua e a potencializar e atender as demandas no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças cegas.

O estudo de Silva, Faciola e Pereira (2018) objetivou identificar e analisar como ocorre o ensino aprendizagem do inglês como língua estrangeira para alunos autistas em uma escola inclusiva. Os autores procuraram conhecer o papel do professor neste processo, quais os desafios que surgem a partir disso, e quais estratégias utilizadas para ajudar o aluno a aprender uma língua estrangeira. Foi uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva que foi realizada na forma de um estudo de caso. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com uma professora e observações de aulas. Os dados foram analisados qualitativamente a partir de análise de conteúdo e os resultados foram apresentados em eixos temáticos. Os resultados obtidos demonstraram que, apesar da professora não possuir formação adequada para ensinar este público, a mesma encontra suporte com a família do aluno e com a escola. Em relação às estratégias para efetivar este ensino, a professora informou que utilizava estratégias de socialização para ensinar e praticar habilidades orais, além de utilizar aulas de música e vídeo para estimular a produção oral dos alunos. Quanto às habilidades escritas, a professora procurava utilizar atividades adaptadas ao nível de comprometimento do aluno. Os autores concluíram que contato direto com a família e o apoio escolar beneficia o professor inexperiente, ajudando-o a tomar consciência de seu trabalho e de como pode melhorar. A participante forneceu informações sobre as dificuldades que enfrentava, muitas delas resultantes de sua falta de experiência. Apesar da ausência de conhecimento sobre as melhores estratégias para ensinar inglês aos alunos com autismo, à medida que obtinha informações e com o trabalho

colaborativo entre a escola e a família, conseguiu aplicar estratégias efetivas que resultaram em um aprendizado satisfatório.

A pesquisa de Ferreira e Capellini (2019) objetivou realizar um programa de suplementação para crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que demonstraram interesse em aprender a língua inglesa. O programa objetivou desenvolver não apenas o idioma, mas também a criatividade dos participantes. Alunos sem e estudantes com AH/SD ingressaram no projeto, totalizando 12 participantes, seis meninos e seis meninas. O estudo objetivou verificar o desenvolvimento da criatividade antes e após o programa de suplementação e comparar o desempenho dos grupos a fim de analisar a intervenção realizada. Os autores concluíram que ao analisar os dados obtidos pelos grupos de alunos com e sem AH/SD após os encontros de suplementação por meio da língua inglesa, observaram que proporcionar novos estímulos foi muito importante e benéfico para ambos os grupos, visto que as análises estatísticas apresentaram diferentes fatores de criatividade desenvolvidos em cada um. Para os autores, um dado importante a ser destacado é o de que o grupo de alunos sem AH/SD, o qual costuma ter menos oportunidade de enriquecimento, apresentou mais ganhos que o grupo com AH/SD, o que leva à reflexão sobre o quanto ainda é preciso se investir em novas metodologias na sala de aula comum que possam promover o desenvolvimento da criatividade de todos os alunos.

## **Discussão**

A partir dos estudos encontrados, percebeu-se a escassez das publicações que abordam a temática “o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com deficiência: Uma revisão sistemática”. A falta de publicações relacionadas ao tema ocasiona limitações nas



comparações de resultados. Tais informações apontam para a importância dos estudos nesta temática, tendo em vista que existe uma carência em torno desse assunto. Nos estudos selecionados, observou-se que temas relacionados ao material didático adaptado fornecido pelo professor, a formação de professores e a metodologia de ensino foram os principais temas abordados pelos autores.

No que se refere ao uso de material didático adaptado, o estudo de Bill e Tonelli (2019) revelou a importância da adaptação do material didático para o aluno com deficiência. A adaptação do material didático baseado em histórias infanto-juvenis utilizado durante as aulas de inglês mostrou-se um instrumento favorável ao auxiliar o professor a alcançar e desenvolver os conteúdos pragmáticos da língua e a potencializar e atender as demandas no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças cegas.

Nessa perspectiva, Góes (2008) menciona que alguns aspectos importantes devem ser levados em consideração em relação à implementação do material pedagógico adaptado, como por exemplo, a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula, a seleção, adaptação e utilização de equipamentos e mobiliários de forma a favorecer a aprendizagem, o planejamento das estratégias de ensino, a pluralidade metodológica (ensino e avaliação) e a flexibilização da temporalidade. Góes (2008) define, o material pedagógico adaptado como uma “ferramenta e não como fim, e que favorece a interação, convivência, autonomia e independência nas ações; aprendizado de conceitos, melhoria de autoestima e afetividade” (p. 17). Para o autor, as adaptações são aquelas que poderão ser modificadas no currículo e pelo professor.

Para Rinalde, Reali e Costa (2007), o professor é a peça fundamental para que a ação educativa dos alunos com deficiência seja bem sucedido na escola. Assim, tanto a formação inicial como o apoio contínuo ao

professor em seu contexto de trabalho devem englobar conceitos e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas que criem, de um lado, as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo e, por outro, um espaço para que o professor possa desenvolver-se profissionalmente.

Em relação a formação do professor especificamente para ensinar o aluno com deficiência em escola regular, o estudo de Silva, Faciola e Pereira (2018) abordou a dificuldade que a professora, sem muita experiência com alunos com deficiência, teve em sua sala de aula. Nesse contexto, estudos mostram que a formação inicial não está se desenvolvendo corretamente, pois os cursos de licenciatura não estão organizados de acordo com os princípios da Educação Inclusiva, no qual não são ofertadas disciplinas relacionadas à temática e os formadores de professores não se reconhecem preparados para receber esses alunos em suas aulas (VITALINO, 2007).

Segundo dados do Censo de 2016 do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educação Anísio Teixeira (Inep), 57,8% das escolas brasileiras tinham alunos com deficiência matriculados em classes comuns. Em 2008 esse percentual era de apenas 31%, o que sugere um aumento significativo nos últimos anos na matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares. Este aumento na procura pelo ensino demanda uma melhor formação do professor e preparo das escolas para atender este público, pois, segundo Laguna (2012, p. 15), "no processo de inclusão não é o aluno que deve se adaptar na escola, mas ao contrário, a escola deve adaptar-se de acordo com a necessidade específica do aluno que está inserido no ambiente escolar".

Para Oliveira, Antunes e Rocha (2011), a escola brasileira precisa de uma política de formação de professores que leve em consideração que os estudantes precisam de ensinamentos que vão além do conhecimento

científico, além de conceitos e organização do trabalho pedagógico. Na legislação brasileira, a formação do professor para atuação no Ensino Fundamental e Médio acontece em curso superior de licenciatura. As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; educação de jovens e adultos; Educação Especial; educação de populações indígenas (GATTI, 2010).

Em relação a metodologia de ensino para alunos com deficiência, o estudo de Ferreira e Capellini (2019) objetivou realizar um programa de suplementação para crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e concluíram que é preciso investir em novas metodologias na sala de aula comum que possam promover o desenvolvimento da criatividade de todos os alunos.

Para Pletsch (2009), o professor precisa valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino aprendizagem. O professor deve ser capaz de desconstruir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos com deficiência, mas para a prática educativa como um todo, e assim diminuir a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Nesse contexto, Oliveira e Siqueira (2015) mencionam que as escolas devem utilizar uma metodologia que garanta ao aluno com deficiência acesso, permanência com equidade e conclusão dos estudos escolhidos. A escola precisa ter um planejamento estruturado que observe as reais necessidades específicas de cada estudante em termos de metodologia, observando os estilos e necessidades de aprendizagem de cada um, assim como os recursos materiais didáticos ou de tecnologias assistivas articulados com a proposta pedagógica da escola.

### **Considerações Finais**

Reunir os elementos das produções acadêmicas de 2015 a 2020 da Revista Educação Especial e do *Google Acadêmico* sobre o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para estudantes com deficiência no ensino regular mostra que há trabalhos que esclarecem e começam a trilhar as necessidades relacionadas ao aprendizado de uma língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras. No entanto, observou-se a escassez das investigações respeito dessa temática o que indica que ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do ensino aprendizagem de uma língua estrangeira nas escolas para estudantes com deficiência.

Observou-se por meio dos dados coletados que os principais resultados apresentados nos estudos indicam a importância dos gestores e educadores investirem mais nas metodologias de ensino aprendizagem voltadas para as necessidades específicas desse público, na preparação e qualificação dos professores e de outros profissionais formados para esse fim e dos materiais didáticos adaptados para cada tipo de deficiência.

As conclusões finais do presente estudo se limitam ao corpus analisado, o qual foi composto apenas por três artigos publicados em periódicos científicos. Novas pesquisas que incluam outros tipos de publicações, como por exemplo, dissertações, teses, capítulos de livros e trabalhos publicados em anais de eventos podem trazer mais informações a respeito de como o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para estudantes com deficiência tem sido tratadas na literatura, além de contribuir para o incentivo de novas pesquisas a respeito da temática.

### **Referências**

BIAGINI, J. S. G. **Desenvolvimento de unidade didática para o ensino de inglês em contexto de inclusão com crianças cegas**. Londrina, 2018

BILL, I. R.; TONELLI, J. R. A. O Ensino de Inglês para Crianças com Deficiência Visual e/ou Baixa Visão: um estudo sobre educação inclusiva. **Revista Coralina**, v.1, n. 1, p. 14-38, fev., 2019.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Art. 205 e 206. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão. (2015) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 21 Mai 2019

DUSSILEK; C. A.; MOREIRA, J. C. C. Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, v.6, n. 4, p. 317-314, dez. 2017.

FERREIRA, T. C. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem Altas Habilidades/Superdotação através de suplementação em língua inglesa. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GÓES, Ricardo Schers de. **O Material Pedagógico Adaptado como Ferramenta e não como Fim: uma Reflexão a respeito da Inclusão de Pessoas com Deficiência NeuroMotora**, 2008. Disponível em <http://forum.ulbratorres.com.br/2008/.../PALESTRA%205%20-%20GOES.pdf> Acesso em 02/04/21.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 23 abr. 2019.

LAGUNA, J. C. **A utilização de diferentes recursos pedagógicos como auxílio na aprendizagem de alunos com deficiência visual** 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

MEDRADO, G.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014, p. 105-126.

MUÑOZ, Susana Inés Segura; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso; SANTOS, Cláudia Benedita dos; SANCHEZ-SWEATMAN, Otto. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. In: **Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem**, 8, 2002, SIBRACEN, Ribeirão Preto (SP). Anais... Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP.

OCEM. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

- OLIVEIRA, Valéria de; SIQUEIRA, Carla Ferreira da Silva. Propostas inclusivas na licenciatura em ciências biológicas a distância da UERJ, modalidade EAD: um caso de deficiência visual: Baixa visão. **Revista Aproximando**. v.1, n.2, 2015.
- OLIVEIRA, M. L.; ANTUNES, A. M.; ROCHA, T. L. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n.03, p.99-117, set-dez, 2011.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. UERJ: Rio de Janeiro, 2009.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? **Horizontes**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.
- SILVA, C.L.; FACIOLA, R.A; PEREIRA, R.R. O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 2, p. 43-58, jul.- dez., 2018.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.



## Capítulo 24

### **Persistir, Aprender e Graduar: as rodas de conversa como dispositivo de apoio à graduação**

*Alexandre Maurício Fonseca de Azevedo*<sup>1</sup>  
*Débora Daniely Silva*<sup>2</sup>

#### **Introdução**

O desenvolvimento da educação superior pública no Brasil impõe à Universidade Federal do Pará (UFPA) um enorme desafio quanto à formação integral de um grande contingente de jovens que possam responder aos desafios da sociedade contemporânea, sobretudo nos tempos atuais quando se vivencia uma das maiores catástrofes humanitária do mundo contemporâneo: a crise sanitária da COVID-19<sup>3</sup>.

O conhecimento constitui-se como uma das mais importantes alternativas para superação da crise global e nesse sentido pressupõe uma articulação entre diferentes fatores que corroboram na qualificação dos futuros profissionais que atuarão de forma contínua e transformadora na vida social, uma meta que, no âmbito da graduação da UFPA, somente é possível de se alcançar quando o ensino e a pesquisa se harmonizam com as atividades de “extensão universitária”. Assim sendo, vale ressaltar o que define o artigo 1º da Resolução CONSEP N° 3.298/2005:

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado no INS-HEA (França), com Diploma Universitário na Université Paris Diderot-Paris 7 – Approche Psychanalytique du handicap (2017-2018); Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2014); Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2006); Psicólogo graduado pela Universidade da Amazônia (2002); Professor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação (UFPA/ILC/FALEM). E-mail do autor: [allexazevedo@ufpa.br](mailto:allexazevedo@ufpa.br)

<sup>2</sup> Graduanda no curso de Letras – LIBRAS da Universidade Federal do Pará; Bolsista no Programa PIBEX/PROEX/UFPA

<sup>3</sup> Conforme Nota Técnica divulgada em 27 de setembro de 2020, é uma doença grave causada pelo vírus SARS-CoV-2, da classe do coronavírus, que teve o primeiro caso reportado em dezembro de 2019 e se alastrou pelo mundo. O primeiro caso registrado no Brasil ocorreu na cidade de São Paulo em 26 de fevereiro deste ano. Ver: [file:///C:/Users/Alexandre%20Azevedo/Downloads/nota3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alexandre%20Azevedo/Downloads/nota3%20(1).pdf)

A Extensão Universitária é um conjunto de atividades acadêmicas, de caráter múltiplo e flexível, que se constitui num processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, e que viabiliza, por meio de ações concretas e contínuas, a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

O cenário de alto risco de contaminação, testemunhado no primeiro semestre de 2021, exigiu que, num tempo curto, a UFPA aderisse às recomendações da OMS, interrompendo suas atividades presenciais com vista ao isolamento social<sup>4</sup>, a partir daí as aulas e outras atividades interdisciplinares passaram a se realizar de acordo com as instruções de um Ensino Remoto Emergencial (ERE), infelizmente sem um planejamento efetivo das Unidades Acadêmicas que fizeram um grande esforço para garantir a continuidade das atividades acadêmicas essenciais à graduação.

A universidade a ser construída ao longo dos próximos anos é uma instituição voltada à formação para o trabalho interdisciplinar, para a interação criativa e responsável com as demandas mais fundamentais da sociedade, em que a pesquisa básica, a pesquisa aplicada e a extensão se desenvolvem de modo integrado, tendo a inovação como um objetivo presente e a interação com os setores não acadêmicos da sociedade como prática cotidiana (PDI 2016-2025 da UFPA).

A nível dos cursos que compõem a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), o planejamento das atividades acadêmicas teve que se ajustar rapidamente ao contexto da pandemia e isso não aconteceu sem grandes prejuízos, pois uma parte considerável dos alunos da graduação em Letras enfrentaram muitos problemas nessa retomada das atividades.

---

<sup>4</sup> Durante a fase de maior contaminação da Covid-19, de acordo com as recomendações à garantia das condições de biossegurança, a Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução n° 5.294 de 21 de agosto de 2020, aprovou de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Além dos problemas psicológicos decorrentes de uma mudança repentina na rotina de suas atividades cotidianas, os mesmos precisaram recomeçar suas atividades de graduação num ambiente acadêmico de profundas incertezas pois não se sabia exatamente como a modalidade de ensino à distância seria colocada em prática, o que produziu uma crescente desmotivação e angústia tanto em alunos como em professores, razão pela qual o projeto *Persistir, Aprender e Graduar: as Rodas de Conversa* como dispositivo de apoio à graduação (PAG/Rodas de Conversa)<sup>5</sup> foi concebido.

### **As Rodas de Conversa**

Importante ressaltar que, no âmbito da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM), o *PAG/Rodas de Conversa* visa implementar ações de extensão que tenham como prioritariamente o desenvolvimento de ações de caráter psicopedagógico e de apoio aos alunos matriculados no curso de Letras - LIBRAS e Português como segunda língua para surdos (Letras - LIBRAS), principalmente àqueles que apresentam dificuldades em acompanhar seus estudos ou que se encontram na iminência de interromper seu percurso na graduação, seja por razões psíquicas decorrente de um quadro de instabilidade mental, seja por disfunções orgânicas, momentâneas ou definitivas, que se apresentem como geradoras de impasse no que diz respeito à realização de suas atividades acadêmicas.

Em razão da pandemia do covid-19, uma grande parte dos universitários se viram em situação de vulnerabilidade social e tiveram que enfrentar dificuldades financeiras - também pelo aumento dos preços dos produtos necessários a sua subsistência - que, lamentavelmente, resultou no comprometimento de uma infraestrutura mínima necessária

---

<sup>5</sup> Utilizaremos a sigla *PAG/Rodas de Conversa* sempre que se estiver fazendo referência ao projeto *Persistir, Aprender e Graduar: as Rodas de Conversa* como dispositivo de apoio à graduação/

ao acompanhamento de suas aulas virtuais, a exemplo das dificuldades encontradas para conexão à rede de internet, essencial para o acompanhamento das aulas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A implementação das ações de extensão dirigidas aos alunos da graduação contam com o apoio do dispositivo aqui descrito como *Rodas de Conversa* que consiste na realização de reuniões com um pequeno grupo de alunos ou individualmente, a critério de uma demanda espontânea, a fim de que os discentes possam se beneficiar de uma escuta terapêutica, obter orientações específicas sobre o andamento do curso, que forem de seu interesse, tal como informações acadêmicas que circulam no âmbito da faculdade e, também, diluïrem problemas relacionadas à aprendizagem.

Por isso, o principal objetivo deste projeto vai ao encontro de criar condições acadêmicas, que sejam mais favoráveis à diminuição do sofrimento psíquico dos alunos matriculados no curso de Letras - LIBRAS, o que, por si mesmo, já se constitui numa notável contribuição. Através das falas dos alunos, se fara um estudo sobre as principais causas que impedem ou criam dificuldades para que se mantenham ativos e interessados no curso. Tais dados poderão nos ajudar a refletir sobre possíveis causas de evasão no curso.

### **Diálogo ampliado**

Além do apoio aos discentes o projeto se dispõe a promover articulação entre os docentes que demandam reflexão sobre suas práticas acadêmicas e estreitar relações com os diferentes profissionais que formam uma importante rede de apoio que compõe o sistema universitário, tais como o suporte à tecnologia de comunicação utilizada na atual modalidade de ensino vigente e o apoio psicossocial

imprescindível ao entendimento sobre a singularidade de nossos alunos de forma a estimular neles o desejo de aprender com a efetiva participação dos discentes nas diferentes atividades acadêmicas promovidas no âmbito da Universidade Federal do Pará.

Para tal, o projeto vem ampliando relações com a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) e outros setores da UFPA de modo que as atividades promovidas pelo projeto possam alcançar um número cada vez maior de alunos, e nesse diálogo ampliado tem promovido um diálogo entre técnicos, docentes e discentes que a fim de contribuir com a identificação de eventuais problemas relacionados à aprendizagem e ao planejamento de ações que minimizem o risco de evasão da graduação.

O diálogo com os alunos da graduação também se faz presente na disciplina Psicologia da Aprendizagem, que, sob orientação do professor Alexandre Azevedo no curso Letras – LIBRA, vem, reiteradamente, contribuindo ao debate sobre os diferentes aspectos que interferem nos processos de aprendizagem ou que estão ligados à problemas emocionais desencadeados por situações que geram um alto nível de stress entre os discentes, notadamente algumas alterações afetivas, aqui entendido como uma espécie de apatia generalizada que se faz presente no cotidiano de nossos alunos.

### **Escuta sensível**

Considerando a contingência dos agravos da situação pandêmica o projeto PAG/Rodas de Conversa adotou como princípio de ação emergencial, intervir a tempo em todas as situações que, supostamente, se constituam como risco de evasão da graduação ou de um fraco desempenho individual nas atividades acadêmicas. Por isso, uma escuta sensível, direcionada ao emocional de nossos discentes, permite-nos vislumbrar por parte de nossos alunos a condição essencial ao

fortalecimento de seus laços afetivos e a persistência na superação dos entraves que os limitam a continuidade de seu percurso na graduação.

Acreditamos que a vivência acadêmica seja imprescindível ao crescimento profissional e a “emergência de sujeitos que se sentem mais seguros, capazes, felizes, à medida que dominam, ou que se apropriam do conhecimento transmitido” (PAIN, 2009, p.17). Para que possam se sentir fortalecidos em sua caminhada acadêmica é fundamental que se sintam parte integrante dessa grande família que compõe a graduação, portanto a condição justa estaria ligada ao bem-estar do graduando que se apoia no princípio a “escuta terapêutica”.

A noção de “escuta terapêutica”, descrita como objeto central de nossas intervenções, refere-se à uma prática psicopedagógica, a partir da qual o educador se dispõe, na medida do possível, a investir-se numa posição de escuta atenta, ao que se revela como angustiante para seus alunos, que estejam correlacionados a seus processos de aprendizagem e realização de tarefas educacionais, de modo que tais condições corroboram na criação de um ambiente favorável à transmissão de saber e ao bem-estar deles no curso. Como ressalta o psicanalista Christian Dunker, “a escuta - que não é prerrogativa ou exclusividade do psicanalista, do psicoterapeuta ou do especialista em saúde mental - tornou-se peça fundamental para o educador” (DUNKER, 2020, p.13).

A partir de um olhar sensível sobre os problemas de aprendizagem ou sobre as condições psicológicas dos alunos e, também, levando em consideração, as diferentes questões que emergem como limitadoras ao processo de graduação, expressados pelos alunos na vigência deste projeto, pretende-se corroborar com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) no sentido de identificar, corrigir e modificar diretrizes pedagógicas explicitadas no Projeto Pedagógico (PP) do curso de Letras-LIBRAS e

Portuguesa como segunda Língua para Surdos, correlacionadas à vivência dos alunos.

Nesse sentido, a participação dos autores desta comunicação nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso Letras – LIBRAS que tratam sobre o aprimoramento do curso tem se constituído como uma experiência fundamental à qualificação da bolsista Débora Daniely que, também, compartilha das ideias dessa comunicação. Assim, como resultado deste trabalho, o projeto PAG produzirá um Relatório conclusivo dirigido ao NDE do curso a fim de contribuir para o esclarecimento sobre possíveis entraves no seu funcionamento e à melhoria em relação aos processos de aprendizagem.

### **Pesquisa e extensão**

Além das contribuições ao curso de Letras – LIBRAS, o projeto PAG/Rodas de conversa busca dar continuidade aos estudos sobre psicologia da aprendizagem, e segundo esta atual proposta, dar destaque à compreensão sobre as dificuldades dos alunos da graduação no âmbito da FALEM. Entendemos assim, que nossa proposta, não somente amplia as ações de extensão numa perspectiva de realização de pesquisa sobre temas relacionados às atividades do projeto, como também, cria no âmbito de nossa comunidade acadêmica um importante campo de diálogo, direcionado aos alunos, professores e pesquisadores que circulam no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), no qual pretende-se dar visibilidade aos aspectos essenciais que nos permitem refletir sobre o bem-estar e a saúde psíquica de nossos alunos.

Dentre as atividades planejadas que priorizaremos na realização das ações do projeto, destaca-se a formação de um grupo de estudo que possa esclarecer questões relacionadas à incidência de problemas de aprendizagem e suas causas. Para tal, pretende-se pesquisar materiais

audiovisuais (documentários, matérias jornalísticas etc., em diversas formatações), que sirvam para o esclarecimento sobre as transformações discursivas que estejam correlacionadas aos problemas transversais que modificam a dinâmica social e se constituem como barreira à aprendizagem e a implementação de políticas de inclusão na esfera da UFPA.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, que propõe o diálogo entre a Sociologia da Educação, a Psicanálise e outros campos do saber, tais como a pedagógica e a educação inclusiva, serão debatidas, no âmbito universitário, com a comunidade acadêmica e com o público interessado em atividades inclusivas, questões relacionadas à realidade social dos graduandos em situações limite, também relacionados ao fenômeno da evasão e da inclusão no contexto educacional do ensino superior.

Dentre os temas escolhidos para estudo e debate, destacam-se temáticas diversas, tais como o ensino em tempos de pandemia e a retomada do ensino presencial. Entretanto, para alcançar maior número de pessoas, priorizamos temas ligados aos seguintes assuntos: 1) assuntos ligados às novas configurações familiares; 2) assuntos ligados às novas tecnologias; 3) assuntos relacionados aos estudos na graduação em tempos de pandemia e de retomada do ensino presencial diferentes; 4) questões ligadas aos processos de educação inclusiva, aos possíveis tratamentos e encaminhamentos dos alunos aos diferentes setores da UFPA.

### **Considerações finais**

Para alcançar os objetivos descritos neste projeto, torna-se importante que haja um consenso sobre o que consideramos fundamental na formação integral dos nossos discentes, pois a produção de conhecimento, implicada na formação de profissionais de alta qualificação,



implica necessariamente um insistente trabalho interdisciplinar que esteja em forte sintonia com as necessidades que emergem da própria sociedade, o que não seria impossível de vislumbrar sem a participação efetiva da extensão universitária.

Nesse sentido, o projeto *PAG/Rodas de Conversa* assume um papel de destaque na circulação da palavra como eixo articulador e de sustentação de ações de extensão que venham contribuir à criação de condições favoráveis à formação integral dos nossos discentes.

### **Referências**

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. Vol.1.

São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

PAIN, Sara. **Subjetividade e Objetividade Relação entre Desejo e Conhecimento**.

Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**.

Disponível em: <<https://proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa>>. Acesso em: 03 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **RESOLUÇÃO N.º 3.298, DE 7 DE MARÇO DE 2005**. Disponível em: < <https://cppd.ufpa.br/resolucao3298consepe2005.pdf> >.

Acesso em: 03 set. 2021.

## Capítulo 25

### Sonhos de criança em noites de pandemia

Alexandre Maurício Fonseca de Azevedo <sup>1</sup>

Juacely Cruz <sup>2</sup>

Letícia Galvão <sup>3</sup>

#### Introdução

Esta proposta de pesquisa apresenta-se como um estudo teórico de caráter preventivo, direcionado à compreensão sobre o sofrimento psíquico de crianças em tempos de COVID-19<sup>4</sup>. Coordenada pelo professor e psicanalista Alexandre Azevedo, a pesquisa oferece às crianças participantes do estudo e seus familiares, a oportunidade de refletir sobre as formações do inconsciente representadas no sonho e no brincar que, constituem-se como um saber simbólico capaz de mobilizar nos indivíduos o impulso de enodamento ao laço social.

A pesquisa foi concebida no início da grave crise sanitária de *coronavírus*, concomitante à implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Universidade Federal do Pará (UFPA), razão pela qual, desde março de 2020, a pesquisa já se encontra devidamente

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado no INS-HEA (França), com Diploma Universitário na Université Paris Diderot-Paris 7 – Approche Psychanalytique du handicap (2017-2018); Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2014); Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2006); Psicólogo graduado pela Universidade da Amazônia (2002); Professor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação (UFPA/ILC/FALEM). E-mail do autor: alexazevedo@ufpa.br

<sup>2</sup> Discente, graduanda do curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como L2; voluntária integrante da equipe de desenvolvimento da Pesquisa *Sonhos de crianças em tempos de pandemia*; atualmente se dedicando aos estudo sobre Subjetivação e Linguagem com crianças surdas.

<sup>3</sup> Discente, graduanda do curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como L2; voluntária integrante da equipe de desenvolvimento da Pesquisa *Sonhos de crianças em tempos de pandemia*, em Primavera/PA acompanha uma criança surda participante do referido estudo.

<sup>4</sup> Durante a fase de maior contaminação da Covid-19, de acordo com as recomendações à garantia das condições de biossegurança, a Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução n° 5.294 de 21 de agosto de 2020, aprovou de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

registrada no sistema SIGAA/UFPA como atividade vinculada ao professor Doutor Alexandre Mauricio Fonseca de Azevedo. Novos ajustes concernentes a sua metodologia somente foram implementados recentemente, quando se decidiu ampliar a participação de crianças surdas, com as quais se pretende trabalhar a fim de analisar as narrativas dos sonhos e as fantasias que emergem em suas brincadeiras.

A equipe envolvida no desenvolvimento da pesquisa é composta pela professora Adriana Mattis e pela doutoranda Laura Gomes (PPGSC), ambas ligadas ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGSC), e também pela psicanalista Julita Formigosa como colaboradora externa à UFPA, vinculada ao Corpo Freudiano - Escola de Psicanálise Sessão Belém. Além destes pesquisadores, o estudo conta com o apoio de duas discentes matriculadas na graduação de Letras - LIBRAS, são as alunas Leticia Galvão Neta e Juacely Raquel Cruz, com quem compartilho a presente comunicação neste II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão em Língua e Literatura do SIAPELL. A primeira vem se dedicando à finalização de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em que aborda o tema *Subjetivação e Linguagem*, que trata sobre as particularidades na apropriação de linguagem de crianças surdas filhas de pais ouvintes, e a segunda, Leticia Galvão, iniciando observações sobre um dos participantes da pesquisa, na cidade de Primavera-PA.

Atualmente, a pesquisa conta com a participação de sete crianças, todas elas com idades entre dois e sete anos, devidamente acompanhadas pelos pais que aderiram espontaneamente aos procedimentos sugeridos pela equipe responsável pelo estudo, quais sejam, a entrevista preliminar e a assinatura do termo de acordo e livre consentimento. Os responsáveis pelas crianças comprometeram-se a enviar à gestão da pesquisa, materiais audiovisuais concernentes às narrativas dos sonhos e das brincadeiras de

suas crianças, que passarão a integrar um banco de dados cujas fontes utilizaremos para fazer as correspondentes conexões teóricas.

Para Freud, haveria uma certa aproximação entre o “devaneio dos poetas” e as construções do brincar, assim os primeiros indícios de uma atividade poética já estaria presente desde muito cedo na fantasia infantil, pois a criança se comporta exatamente como um poeta, cria um mundo próprio e o desloca para uma nova ordem subjetiva que lhe compraz. O escritor criativo “cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (FREUD, 1909, p.150). Assim, o enigma que nos interroga sobre os sonhos de crianças estaria de certo modo relacionado à fantasia do brincar.

### **Sustentação teórica da pesquisa**

No que se refere à fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa, destacamos a obra *Interpretação dos Sonhos*, de Sigmund Freud, considerada uma das principais do século XX. Nela, Freud afirma “o sonho é a realização de desejo” e, portanto, não deve ser considerado como “desprovido de sentido”, também “não é absurdo, não pressupõe que uma parte de nosso patrimônio de representações durma enquanto outra começa a despertar” (FREUD, 2019, p.143).

A noção freudiana de *desejo* surge como motor do sonho e da fantasia, por isso ampliamos o alcance de nosso estudo, também às construções do brincar, posto que também figuram como exemplares das realizações imaginativas que se manifestam na vigília da infância e se constituem igualmente como realizações de desejo.

Com as crianças deve-se notar uma certa peculiaridade nos sonhos, pois como nos diz Freud, as formas mais simples do sonho podem ser encontradas nas crianças, cujas produções psíquicas certamente são

menos complexas que as dos adultos, sendo muitas vezes “simples realizações de desejo” (FREUD, 2019, p.148), porém em suas formulações posteriores tanto no caso de crianças, que se encontram em análise, quanto no relato de seus pacientes adultos acerca de suas lembranças infantis, as formações do inconsciente manifestam-se, também, como tentativa de resolver os enigmas e impasses da infância, principalmente os enigmas recobertos pelas fantasias inconscientes, ligadas ao complexo de Édipo<sup>5</sup>.

Ao tratar sobre o importante tema da sexualidade infantil que comumente se desdobra na clínica da neurose adulta, o psicanalista Charles Melman (2007) ilustra essa descoberta em suas lembranças infantis.

Uma alma infantil felizmente preservada fez de mim o explorador ousado, favorecido por seu pequeno tamanho, da densa floresta cujos laços conjugais fazem o emaranhado. A preocupação egoísta de esclarecer pelo menos alguns hectares, para chegar a tecê-los com a destreza suficiente para confeccionar uma rede onde eu pudesse ficar (e resolver mais tarde a crise do alojamento) é a justificativa de minha coragem: o resto, em seguida, é simples assunto de lógica (MELMAN, 2007, p. 206).

Para a teoria psicanalítica a sexualidade humana se sustenta na essência dos processos de identificação que são normalmente forjados a partir dos modelos familiares. Na fase inicial do desenvolvimento, é na relação com a mãe que a criança assimila o que das representações socioculturais é transmitido como linguagem e, a partir desses elementos, tenta se representar no discurso social garantindo a si mesma uma certa singularidade. O lugar dos significantes que se presentificam na linguagem

---

<sup>5</sup> Para a psicanálise, o *Complexo de Édipo* constitui-se como uma importante fase do desenvolvimento infantil em que a criança vivencia, na forma de conflito, a origem de sua identidade sexual.

é assegurado pelo desejo do Outro parental que se encarrega de transmitir às crianças suas primeiras marcas simbólicas.

Em síntese, podemos dizer que as exigências do mundo são traduzidas simbolicamente através da linguagem que, por intermédio das relações primordiais, são gradativamente repassadas às crianças. Em seu Relatório do Congresso de Roma, ocorrido em setembro de 1953, Jaques Lacan afirma que é no poder combinatório que ordena os equívocos da linguagem que reconhecemos “a mola própria do inconsciente”, por isso Lacan deu ênfase a ideia de que *o inconsciente se estrutura como linguagem* (LACAN, 1998, p. 270). Segundo o autor, tal postulado se constitui como um importante ponto de articulação no campo da linguística moderna. Os sonhos são parte integrante dessa estrutura de linguagem que se manifestam como formações do inconsciente e suscitam significações no campo da realidade.

### **A polissemia de sentidos no meio familiar**

Nesse particular, a função dos pais ou cuidadores é fundamental, visto que ao ampliar o diálogo com as crianças, acabam por se implicar na escuta sensível de suas interrogações, de suas narrativas oníricas e de seu brincar. Para Freud, os sonhos constituem-se, inequivocamente, “a via régia para o inconsciente” e por estarem tão próximos à vida imaginária de uma criança, devem ser tratados com a devida seriedade.

Podemos dizer que, não importante o que o sonho ofereça, ele toma o material para tanto da realidade e da vida intelectual que se desenrola nessa realidade (...). Por mais extraordinário que seja aquilo que faça com esse material, o sonho jamais pode se separar verdadeiramente do mundo real, e tanto as suas criações mais sublimes quanto as mais burlescas precisam sempre emprestar sua matéria-prima daquilo que passou diante dos nossos olhos no mundo sensível, ou que, de algum modo, encontrou lugar no curso de nossos

pensamentos de vigília; em outras palavras, daquilo que já experimentamos exterior ou interiormente (FREUD, 2019, p.24).

Portanto, a sensibilização dos pais no exercício da atenção flutuante sobre as experiências de subjetivação de suas crianças corrobora com a possibilidade de que os participantes da pesquisa ampliem seus níveis de comunicação e assim se sintam impulsionados a interiorizar a polissemia da linguagem como realidade simbólica. Por isso a pesquisa adota como pressuposto teórico fundamental, a *insistência* metodológica na escuta de tudo aquilo que se manifesta sob a face obscura do inconsciente, que supomos possibilitar, às crianças que participam da pesquisa, uma fonte potencial e inesgotável de formações de sentido no laço social.

Destacamos ainda os estudos sobre processos de subjetivação e apropriação da linguagem que, no caso específico de crianças surdas filhas de pais ouvintes, constituem uma discussão permanente no âmbito da disciplina Psicologia da Aprendizagem, que está sob a orientação do professor Alexandre Azevedo, coordenador desta pesquisa. Tal conhecimento torna-se determinante na formação dos discentes do curso de Letras – LIBRAS, uma vez que tais alunos se preparam para ensinar a LIBRAS ou a língua portuguesa para crianças surdas.

A criança surda, filha de pais ouvintes, não recebe a língua como uma transmissão materna desde os primeiros momentos de vida, mesmo a língua oral, aquela dos pais, não é transmitida para ela do mesmo modo que o é para a criança ouvinte. A criança surda só terá contato com a língua oral bem mais tarde, e com a língua de sinais, quando ingressar na comunidade surda (PETRUCCI, 2005, p. 50).

## Em tempos de pandemia

Vale ressaltar que o isolamento social, como resultado das recomendações de biossegurança ligados à pandemia de COVID-19<sup>6</sup>, tem afetado sensivelmente as relações familiares e, como se sabe, devido a restrição na convivência das crianças surdas com outras crianças - em diferentes espaços, como nas escolas - tem causado um enorme sofrimento psíquico entre elas, com prejuízos consideráveis de seu rendimento escolar e um drama não menos arriscado à evasão do ensino.

Diante do agravamento da crise sanitária, marcada pela crescente notificação das mortes que se anunciam a cada dia pelos meios de comunicação, somado à instabilidade política e às incertezas nas condições socioeconômicas que assolam a população brasileira, a rotina familiar vem sendo impactada por sentimentos que interferem, diretamente, na saúde psíquica das crianças. Angústia, medo, preocupação, insegurança e tudo mais, parece acumular-se na projeção de um futuro incerto. Com base em informações sobre o agravamento da pandemia na América Latina, o Brasil figura como um dos “primeiros países do mundo em número de mortes” e de “violações de direitos humanos”.

A Covid-19 atingiu duramente a vasta economia informal da região, ao mesmo tempo em que as medidas governamentais em muitos casos enfraqueceram os direitos sociais, econômicos e culturais dos que vivem nas situações mais precárias (Informe 2020/2021 da Anistia Internacional).

Portanto, considerar os efeitos da pandemia sobre o contexto de aprendizagem com crianças surdas, seja em casa com os pais, seja na escola com os professores, é, também, essencial aos propósitos desta

---

<sup>6</sup> Conforme Nota Técnica divulgada em 27 de setembro de 2020, é uma doença grave causada pelo vírus SARS-CoV-2, da classe do coronavírus, que teve o primeiro caso reportado em dezembro de 2019 e se alastrou pelo mundo. O primeiro caso registrado no Brasil ocorreu na cidade de São Paulo em 26 de fevereiro deste ano. Ver: [file:///C:/Users/Alexandre%20Azevedo/Downloads/nota3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alexandre%20Azevedo/Downloads/nota3%20(1).pdf)



pesquisa. Por isso, destacamos a importância do acompanhamento dessas crianças, pois, como se sabe, suas dificuldades de comunicação tendem a se agravar face ao prolongamento indefinido do ensino à distância que testemunhamos ocorrer nesses tempos de pandemia.

Ademais, a experiência da perda mobiliza na criança diferentes fantasias ou causas motivadoras, como, por exemplo, o medo de perder o contato próximo com seus familiares, a incerteza da retomada do convívio com outras crianças - nas escolas ou em diferentes espaços por onde circulavam -, e, em casos extremos, a perda real de entes queridos quando estes não resistem à doença.

Na impossibilidade dessas crianças significarem tais perdas, ou porque não constituíram um aparato de linguagem capaz de compreender a extensão da perda na sua totalidade - a exemplo da perda de um ente querido -, muitas crianças acabam por manifestar diferentes comportamentos, que, comumente são acompanhados de afetos tais como angústia, medo, insegurança, na maioria das vezes, sem que os pais atentem sobre a possibilidade de escuta sobre aquilo que emerge no psiquismo do filho (a).

É importante mencionar, também, que no mês de agosto de 2020, o professor Alexandre Azevedo, então coordenador desta proposta, foi convidado pela TV Liberal a conceder uma entrevista ao programa “Liberal Comunidades”, sobre aspectos relevantes aqui contemplados nesta proposta de pesquisa. A referida entrevista foi editada pela equipe de reportagem da TV Liberal e colocada ao ar no referido programa, o que demonstra, claramente, o interesse suscitado pela pesquisa em grande parte de nossa sociedade, que ainda vive tempos incertezas em decorrência da pandemia.

### **Considerações finais**

Sobre aquilo que se coloca à sombra do pensamento na vida cotidiana, há muito o que se entender sobre as possíveis conexões entre a psicologia das profundezas e a singularidade humana que se manifesta no sonhar.

os sonhos elaborados na vida noturna, ao oferecerem algo além da percepção racional e consciente, evocam um elemento inovador e criativo, carregado de percepções e compreensões que lançam novos sentidos a vivências diurnas. Tais elementos, além de enunciarem aspectos singulares do sujeito, mostram nuances da estrutura histórica e coletiva. Temos compreendido a polissemia contida na estrutura onírica como uma alternativa à limitação de sentidos que se antecipa nos laços atuais por conta de ideologias e de uma distopia da realidade que ganha cada vez mais espaço (DUNKER et al., 2021, p.112).

Por fim, ressaltamos o caráter ambíguo na formação dos sonhos que se mostra ativo na alternância entre a dimensão inconsciente real e a fantasia que se liga às diferentes formas de circulação da linguagem na vida cotidiana das crianças participantes da pesquisa. Daí a importância de entender que nem sempre há uma certa harmonia entre os dois polos, sobretudo para algumas crianças que vivenciam pesadelos e terror noturno. Não há dúvida que “entre as crianças pequenas, vemos emergir manifestações do inconsciente como um real difícil de suportar” (JACQUES-ALAIN MILLER et al., 2020, p.73).

Como se vê, a impossibilidade de algumas crianças suportarem a dimensão do real que invade o campo da imaginação, sem a devida interposição de um significante que possa costurar uma saída pela simbolização desse real, tende que as coisas se compliquem. É também o que se pretende acompanhar nesta pesquisa, pois como já dito anteriormente, muitas dessas crianças estão mais suscetíveis às

perturbações do sono e isso tem um efeito imediato no modo de se conectar à vida social.

Entendemos que a pesquisa *Sonhos de criança em noites de pandemia*, que aqui compartilhamos neste importante evento SIEPELL da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM/UFPA), ganha importância na medida em que reafirma a Psicanálise como área de conhecimento interdisciplinar, potencial à convergência de uma reflexão crítica sobre a realidade contemporânea. Sua interlocução com diferentes áreas do conhecimento, inclusive com a Psicologia da Aprendizagem que compõe a formação acadêmica dos discentes de Letras, sinaliza um campo promissor à pesquisa e à qualificação da educação pública brasileira.

A despeito das dificuldades de ordem subjetiva, impostas pelo longo período de isolamento social vivenciado nesses tempos de pandemia, há que se pensar sobre a necessidade de refletir sobre o modo como desenvolvemos pesquisa no meio acadêmico, uma vez que as instituições públicas de educação não somente devem atentar aos aspectos específicos da formação na graduação, como também assumir um protagonismo ativo no que se refere à transformação social com vista ao combate às desigualdades e equilíbrio nas relações humanas.

## **Referências**

DUNKER, Christian et Al. “**Constelações**”: *Sonhos, Psicanálise e Política em tempos de pandemia*. Sonhos confinados: o que sonham os brasileiros em tempos de pandemia. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios** (1908), in Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud (ESB), vol.9. ESB: Rio de Janeiro, 1980.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução do alemão de Renato Zwick, revisão técnica e prefácio de Tânia Rivera, ensaio biobibliográfico de Paulo Endo e Edson Souza. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

LACAN, Jaques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos Jaques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MELMAN, Charles. **Clínica psicanalítica**: artigos e conferências. Trad. Leda Mariza Fisher Bernardino. 2ed. Salvador, BA: Ágalma: Ed. da UFBA, 2007.

JACQUES-ALAIN MILLER, et. al. **¿Con qué sueñan los niños?** El inconsciente y el deseo em su primera edad. Impreso em España, 2020.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. **Oralização X Língua de Sinais**: uma discussão por demais antiga. In Por que essa boca tão grande? Questões acerca da oralidade. Organização: Léa Sales. Salvador, BA/ Agalma, 2005.

ANISTIA INTERNACIONAL. **O Estado de Direitos Humanos no Mundo**: Informe anual 2020/21. Disponível em: Informe Anual 2020: O Estado dos Direitos Humanos no Mundo - Anistia Internacional. Acesso em: 09 set. 2021.

## Capítulo 26

### **Arte e práticas pedagógicas integradas inclusivas: diálogos entre ensino Superior e Educação Básica**

*Maria Lizete Sampaio Sobral*<sup>1</sup>

*Gabriel Cruz Do Nascimento*<sup>2</sup>

*Thayane Quaresma Santos De Castro*<sup>3</sup>

Este artigo apresenta um resumido relato sobre a experiência com o projeto de extensão ‘Arte e educação inclusiva: práticas e integração de saberes na educação básica’, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de professores e, também, por alunos da Universidade Federal do Pará, que atuam de forma voluntária nas ações. Apresentamos o andamento das dinâmicas colocadas em prática até setembro/2021, com vista a possibilitar o conhecimento sobre o processo de construção do projeto e favorecer reflexões que contribuam para o entendimento de ações inclusivas, em que a arte se situa como eixo de integração.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Letras e Comunicação. Atua na docência e desenvolve pesquisa nas áreas e/ou temáticas: Arte; Linguagem; Semiótica; Cultura e Identidade; Patrimônio Cultural, Memória Social; representações sociais do corpo; Estética, Antropologia, discursos de resistência de minorias sociais. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Memória e História da Arte (UNAMA/Pará). Doutorado em Artes na Universidade Federal do Pará. E-mail: sobral.liza@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando no quarto semestre do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Voluntário no projeto Arte e Educação Inclusiva: Práticas e Integração de Saberes na Educação Básica (ARTEI), junto ao Instituto de Letras e Comunicação/UFPA. E-mail: gabrielcruzdonascimento@gmail.com

<sup>3</sup> Aluna no quarto semestre do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Voluntária no projeto Arte e Educação Inclusiva: Práticas e Integração de Saberes na Educação Básica (ARTEI), junto ao Instituto de Letras e Comunicação/UFPA.

E-mail: thayanesantos397@gmail.com

## **Introdução**

### **Apresentação do Projeto**

O projeto 'Arte e educação inclusiva: práticas e integração de saberes na educação básica' têm sido desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de professores e coordenado por uma das autoras deste trabalho, a professora Maria Lizete Sobral, também com a ajuda de alunos voluntários, igualmente autores deste relato, os docentes do curso de LIBRAS da UFPA, Gabriel Nascimento e Thayane Castro. A proposta principal é acolher os alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de Letras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA, à qual o projeto encontra-se atrelado. Com isso, algumas de suas ações estão voltadas a favorecer a articulação de saberes, conjuntamente com o investimento em processos inclusivos, tanto no âmbito escolar, como em outros contextos sociais.

Trata-se de um projeto de extensão, cujas atividades têm se desenvolvido segundo uma abordagem interdisciplinar, em que, tanto os saberes populares como os conteúdos de disciplinas pedagógicas dialogam nos ambientes das ações.

Sobre esses ambientes, é importante dizer que nossa proposta inicial foi pensada de modo a dinamizar a integração entre a Escola de Aplicação da UFPA e a Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Barão do Rio Branco. No entanto, tendo o projeto iniciado em 2020, o contexto da pandemia da COVID19, que assolou o planeta desde 2019, impediu que a escola Barão do Rio Branco participasse, uma vez que, a partir de março de 2020, a grande maioria das instituições de ensino, de ensino superior e da educação básica, em todo o território brasileiro, pararam suas atividades. Nesse sentido, as ações do projeto tiveram que ser reorganizadas e somente em agosto de 2020, as atividades práticas foram

retomadas apenas com a Escola de Aplicação da UFPA e assim, tem ocorrido até setembro de 2021.

Dentre as ações realizadas, destacamos oficinas de linguagens artísticas voltadas a auxiliar e apoiar professores em suas atividades em sala de aula, dentre essas, oficinas de fotografia e conhecimento sobre composição e linguagem visual. Além disso, ações como jornadas e seminários acadêmicos foram realizadas e ofertadas aos alunos da graduação de Letras do Instituto de Letras e Comunicação, buscando relacionar a arte ao trabalho com outras disciplinas, principalmente, do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras, curso este onde a equipe de professores ligados ao projeto atua mais diretamente.

Nesta via, a importância do Projeto se justifica, dentre outros aspectos, em razão da atuação da Universidade Federal do Pará, que tem desenvolvido ações pioneiras no estado do Pará, com vistas a promover a educação inclusiva, não só de seus alunos, mas também em outros contextos educacionais, tais como escolas da educação básica e da rede pública, estadual e municipal, inclusive em municípios do interior do estado, desde que o Curso de LIBRAS LP2 foi fundado na Instituição, em 2011.

É relevante destacar que, desde então, o trabalho da UFPA na perspectiva da inclusão, tem se pautado nas determinações definidas não só na Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, como nas Leis que discutem especificamente as Políticas Públicas de Inclusão de pessoas surdas<sup>4</sup>, sobretudo com a realização de projetos de pesquisa e extensão que têm como eixo de discussão a inclusão, grande parte deles ligados ao este Curso de Graduação em LIBRAS. Inclusive, destacamos aqui alguns

---

<sup>4</sup> Decreto nº 5.626 Site externo: regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue Site externo no ensino regular.

desses projetos, dentre os quais: ***Libras Para Todos; Antropologia da Rádio; Luz e LIBRAS; Surdez, Arte e Linguagem na Ilha do Marajó; Imagem e Representações Sociais de Mulheres Surdas na Ilha do Marajó.***

Nesse sentido, o projeto '**Arte e educação inclusiva, ARTEI**' representa mais uma ação a dar continuidade e enriquecer o conjunto de propostas e práticas pedagógicas que têm beneficiado profissionais e alunos diretamente envolvidos no processo de inclusão dentro da UFPA. Por isso, consideramos importante, a aproximação entre a Universidade e a sociedade, pressuposto, também deste trabalho de extensão.

Na medida em que se tornou necessária a reformulação das ações do projeto, pelos motivos já explicitados, outros espaços começaram a ser ocupados para o desenvolvimento de nossa proposta, inclusive, foi possível o diálogo do projeto com escolas fora do circuito da capital Belém, uma vez que algumas atividades se estenderam também para a cidade de Soure no Marajó, o que possibilitou a ampliação de nossa rede de articulação entre professores, outros profissionais da educação, agentes culturais, alunos da educação básica, alunos da graduação e a sociedade civil. Assim, os ambientes pensados para o direcionamento das ações, tais como escolas e outros espaços de formação e socialização, tem desempenhado um papel preponderante enquanto parceiros que disponibilizam sua estrutura como campo de observação e pesquisa para os alunos do Curso de LIBRAS LP2, principalmente, uma vez que o projeto também colabora no acompanhamento dos Trabalhos de Conclusão de seu curso de graduação.

Neste particular, a perspectiva é que possamos alcançar outros cursos da UFPA, contribuindo para o aprimoramento profissional desses alunos também.

Outras atividades já desenvolvidas dizem respeito à elaboração de trabalhos coletivos e/ou individuais que evidenciam experimentações no



campo das artes, da comunicação e da linguagem visual em sua interseção com processos da educação inclusiva. Todas essas ações, inclusive, poderão estar atreladas ao Trabalho de Conclusão de Curso dos alunos da graduação da UFPA.

Até o presente momento, nos relatos dos profissionais das escolas, que estão envolvidos nas atividades (dentre professores e técnicos educacionais), as dinâmicas desenvolvidas têm os incentivados a debater sobre seu trabalho e a rever suas práticas pedagógicas sobretudo em se tratando de um campo complexo de atuação com é a inclusão. (REILY, 2004)<sup>5</sup>.

De fato, verificamos que o domínio do estudo sobre a inclusão e a deficiência tem toda essa complexidade e, somado a isso, mais frequentemente, nas últimas décadas no Brasil, as Instituições de Ensino Superior têm construído seus Projetos Pedagógicos com vistas a estabelecer um tipo de formação mais ampliada e integradora, o qual permita aos alunos conhecerem a realidade dos processos de inclusão da criança deficiente dentro das escolas, e aos profissionais que já atuam na educação especial do ensino fundamental o enriquecimento em sua área de atuação.

Por isso, o interesse em desenvolver este projeto justifica-se pela disposição de investirmos cada vez mais na área da inclusão. Com essa proposição, levamos a Arte às escolas e trabalhamos com a linguagem artística como vetor de conhecimento e como ferramenta para a integração de saberes e articulação das ações pedagógicas. Assim, ampliamos nossa discussão para o entendimento da arte, não apenas como ferramenta, mas também como meio essencial ao processo educativo, ainda mais, se considerarmos que, no caso da comunicação entre pessoas

---

<sup>5</sup> REILY, L. *Escola Inclusiva: linguagem e Mediação*. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2004

deficientes, como é o caso de surdos, seus meios de expressão concentram-se, sobretudo, em uma expressão material visível, seja pela língua de sinais, que é a língua oficial da comunidade surda, seja por meio de outros signos visuais<sup>6</sup> (BOTELHO, 2005)

Somado a isso, temos percebido, cada vez mais, que muitos profissionais que atuam diretamente envolvidos com a educação inclusiva têm demonstrado interesse, sobretudo, com relação a possíveis intervenções metodológicas em suas aulas, ou, ainda, com relação ao investimento em suas próprias práticas pedagógicas, por meio da utilização de novas ferramentas.

Somado a isso, é primordial ressaltar que pensamos a arte aqui, também, como área de conhecimento, que conecta o aluno com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem à apresentação de um universo mais abrangente que se possa constituir também como linguagem para ele – estimulando-se, inclusive, seu potencial criador, uma vez que o próprio aluno pode pensar e elaborar novas maneiras de se relacionar com esse mundo rico de significados que se descortina para ele no contato com a Arte. Trata-se de um conhecimento específico e, ao mesmo tempo, ferramenta, meio e linguagem que nos tem fornecido possibilidades de intervenção em processos educacionais inclusivos. Ademais, a arte, como sabemos, favorece a construção da subjetividade na criança, sua capacidade de abstração e ainda a educação dos sentidos, uma vez que investe no despertar das sensações no processo de aprendizagem, neste caso, não só entre crianças, mas envolvendo, também, adolescentes e mesmo pessoas adultas.

Esclarecemos que a proposta é que as oficinas abordem distintas linguagens no campo da arte, tais como jogos teatrais, musicalidade,

---

<sup>6</sup> BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. 1. Ed., 2ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

pintura, desenho, gravura, filmes, imagens, mídias em geral e outros. Neste caso, as mãos, o próprio corpo, textos, telas de pintura, fotografia, filmes em vídeo e muitos outros meios são exercitados e experimentados como suportes e/ou ferramentas para a criação de outros discursos que representem as coisas do (no) mundo.

Esta é uma das principais interpretações que fazemos na perspectiva deste Projeto, considerando que enquanto linguagem, a arte permite ao aluno transpor as fronteiras de seu lugar isolado, para se relacionar com os outros, seja em confrontos ou harmonia e, também, para compreender uma cadeia de significados que se constroem no meio social. Desta forma, acreditamos em uma compreensão pessoal e compartilhada do mundo, por meio de signos que passam a ser também vivenciados em grupo. É aí que arte se constitui, também, como um vetor de coesão social.

Como vimos, são muitas as abordagens que podemos fazer sobre a arte como possibilidades para a educação inclusiva, mas o importante é considerar sua função de socializar o que há de mais individual no homem, suas sensações e sentimentos. Por isso, nossa proposta se evidencia, também, como um instrumento de intervenção social, que auxilia a diversificar as estruturas e ações educativas do contexto do ensino formal; a promover a integração de profissionais e alunos dentro de uma perspectiva inclusiva e, ainda, propicia a todos os participantes do processo, o desenvolvimento de suas potencialidades em consonância com seus valores culturais.

Neste último caso, chamamos a atenção para o trabalho que tem sido desenvolvido junto aos estudantes e à sociedade civil da cidade de Soure, no Marajó, cuja cultura, ligada à ancestralidade marajoara, tem sido destacada nas atividades promovidas, por meio de atividades de reconhecimento da prática com a cerâmica, dos antigos povos que habitaram essa antiga região do Marajó.

A aproximação com o contexto de Soure tem sido facilitada em razão da existência de um campus de extensão da UFPA na cidade e pela articulação com outros projetos, que dialogam com nossas ações no âmbito e na perspectiva da inclusão social e educacional.

### **Metodologia**

Os pressupostos teórico-metodológicos que forneceram a continuidade a fundamentar o aprofundamento das discussões e ações que se objetivam com a realização do Projeto, tomaram como referência os trabalhos de autores, tais como: ARANHA (2005); BUORO, FRANGE et al (2003); CAMPBELL (2009); FREIRE (2005); SOARES (1993); VYGOTSKY (2001). Como leitura de base para a realização das oficinas e práticas, utilizamos o trabalho de MENDES; CAVALHERO & GITAHY (2010)

Deste modo, no que se refere a sua metodologia, as ações relacionadas ao Projeto estão circunscritas ao conjunto de diretrizes definidas para cada oficina de linguagem artística. Então, ainda que se verifique como eixo das ações a Arte, observamos especificidades relacionadas ao conteúdo de cada disciplina que é trabalhada no contexto dessas oficinas. Para isso, a cada mês, antes da realização das oficinas, ocorrem reuniões, com o fim de definir as articulações entre conteúdo das disciplinas e o tipo de expressão artística com o qual pretende-se trabalhar.

Um ou mais conteúdos podem ser trabalhados conjuntamente com a linguagem artística. Assim, por exemplo, poderá ser realizada uma oficina de jogos teatrais, cujo tema tenha relação com a Matemática e o Português, e assim, sucessivamente. Além disso, entre o público participante, existem também, particularidades, no que diz respeito às realidades individuais que sempre devem ser consideradas, como por exemplo, o fato de existir professor ou aluno surdo ou com outro tipo de deficiência.

Deste modo, uma vez que as ações são pluralmente definidas, tendo em vista todo esse contexto bastante complexo, o desenvolvimento das atividades é direcionado com base em um diagnóstico acerca das demandas dos sujeitos diretamente envolvidos na proposta, diagnóstico esse executado por alunos que, ou estejam matriculados em Estágio Supervisionado, ou que estejam desenvolvendo Trabalhos de Conclusão de C, ou ainda por alunos voluntários, todos sempre em parceria com a orientação da coordenação do Projeto. Destacamos que, como se trata de trabalho direcionado mais especificamente para escolas, as séries a serem trabalhadas são definidas do mesmo modo, em conjunto com as respectivas equipes de técnicos e professores.

Acreditamos e pretendemos que assim, as escolas não sejam meros receptáculos das ações e propostas extensivas, mas também agentes em todo esse processo.

Além das ações já desenvolvida, prevê-se no decorrer do projeto, a realização de outras oficinas, tais como: práticas de desenho, pintura, gravura, fotografia, teatro, dança, expressão corporal, ou vídeo - de modo a propiciar aos alunos, sua relação com múltiplas linguagens e, do mesmo modo, sua integração às manifestações da cultura local, conjuntamente com o conhecimento artístico. As respectivas oficinas estão previstas para acontecer do início até a conclusão do Projeto, e com o apoio dos alunos da graduação cursando a disciplina Estágio, em períodos de três dias, e da mesma forma, ocasionalmente, ocorrerem reuniões com a equipe de voluntários, principalmente, para a avaliação e planejamento das ações.

As oficinas têm como dinâmica central a articulação de saberes. Com isso, objetiva-se construir metodologias, meios e materiais que auxiliem os professores dentro de sala de aula em suas práticas pedagógicas, com ênfase sobre o processo de inclusão de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem (sejam deficientes ou não).

Até agora, o projeto tem propiciado criar um ambiente de discussão, trocas e elaboração de metodologias para o trabalho com diversas linguagens condizentes com as peculiaridades, especialmente, dos alunos com deficiência.

No que se refere ao trabalho dos alunos voluntários, destacamos a seguir, parte dos relatos que tratam sobre sua experiência.

### **Relatos de experiência**

Relato de experiência de Gabriel Cruz do Nascimento:

Graduando no quarto semestre do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sou voluntário no projeto **Arte e Educação Inclusiva: Práticas e Integração de Saberes na Educação Básica (ARTEI)** coordenado pela Docente Maria Lizete Sampaio Sobral. Desde meu ingresso no projeto, tenho me empenhado nas ações propostas, trabalhando juntamente com meus companheiros de equipe, na criação e no debate sobre aperfeiçoamento e práticas de ensino, pesquisa e extensão que visem fundamentar e aprimorar as bases desse trabalho em conjunto. Neste período de atuação junto ao projeto, a primeira atividade que desenvolvemos foi durante o II Seminário Interdisciplinar Confluências entre a Arte e Psicanálise com o tema Narcisismo na Literatura do Século XIX, durante o qual pudemos nos aprofundar nos estudos sobre a relação entre a arte e as teorias psicanalíticas. Ademais, atuei na equipe de apoio do II Seminário Integrado de Ensino Pesquisa e Extensão em Língua e Literatura (II SIEPELL), trabalhando nas ações de transmissão das palestras e oferecendo apoio em atividades de ordem técnica. Considero que este seminário foi de grande contribuição a minha formação, pois propiciou a todos nós, alunos da graduação, tanto a possibilidade de conhecer novos projetos de extensão, como de divulgar o nosso ARTEI. Também é válido apontar que, dentro do projeto, participei ativamente na produção de material pedagógico que foi inserido como auxílio das aulas nas disciplinas do meu curso, produzindo mídias que corroboram com a proposta do nosso projeto, principalmente no atual modelo de ensino à distância. Outrossim, recentemente, participei da Oficina de Experimentações com Fotografia

denominada ‘Construindo narrativas e poéticas com a fotografia’. Tal experiência somou muito a minha compreensão sobre a fotografia: expressão de significados, critérios técnicos, aspectos de sua poética, tal como a visão do outro. Acredito que isso tudo corrobora para com a proposta Freiriana do nosso projeto, de se colocar no lugar do outro, observando a (meta)linguagem em ação, aprendendo a aprender e ensinando a ensinar. Em suma, o nosso projeto visa trabalhar na base, com alunos de programas de inclusão, visa discutir e apresentar novas propostas de ensino para pessoas, alunos que já tiveram contato ou que tiveram pouco contato com o plano de ensino das escolas do Brasil. Reconheço como aluno, ser pioneiro este projeto que trabalha na base da educação, além de instigante e desafiador. Como graduando da área da inclusão, busco me empenhar, tanto para somar no meu aprendizado, quanto para fomentar a ampliação e efetivação dessa recente base de apoio e aprendizado. É assim que pretendo deixar um legado como launo desta instituição.

### Relato de experiência de Thayane Quaresma Santos de Castro:

Desde que comecei minha atuação neste projeto, tenho participado das ações propostas em seu plano de atividades bem como de outras atividades de ordem técnica, auxiliando em equipes de apoio de palestras e seminários acadêmicos. Além disso, muito me tem enriquecido participar de oficinas de confecção de materiais e processos técnicos, assim como atividades de leitura e pesquisa sobre a educação inclusiva. No que diz respeito às produções acadêmicas, o projeto possui um leque de propostas que visam instigar a criatividade e colaborar na formação do futuro profissional da área da inclusão. A partir dessas propostas, atreladas ao currículo do curso de LIBRAS, do qual faço parte, desenvolvi materiais didáticos pedagógicos que usam a tecnologia em favor da educação inclusiva.

Todas essas ações, mesmo em um período curto, possibilitaram o contato com as mídias sociais e digitais onde pude adquirir conhecimentos que auxiliam tanto em processos criativos como na minha formação acadêmica. Esse contato evidenciou que, diante do atual cenário que a educação enfrenta, em razão do contexto da pandemia da covid-19, é imprescindível buscar meios, a

exemplo da tecnologia e da arte, como modo de reinventar ações, práticas e propostas que visem garantir a educação inclusiva.

A exemplo desses eventos, integrei a equipe técnica da palestra intitulada "O narcisismo na literatura do século XIX" apresentada no II Seminário interdisciplinar '**Confluências entre arte e psicanálise**'. Por fim, também atuei na equipe de apoio do II Seminário Integrado de Ensino Pesquisa e Extensão em Língua e Literatura (SIEPELL) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), no qual apresentei o trabalho do plano de atividades com o título "Arte e educação em práticas de estágio.

## Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos/ coordenação geral**. SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos** – Ideologias e práticas pedagógicas. 1. Ed., 2ª reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.

BUORO, Anamélia; FRANGE, Lucimar; REBOUÇAS, Moema. **Leitura da imagem: da teoria à prática, da prática à teoria**. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric (orgs.) **IX Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sóciosemióticas**. São Paulo: Editora CPS, 2003. (pp.19-30).

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

MENDES, R.; CAVALHERO, J. & GITAHY, A.M. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do instituto rodrigo mendes**. São Paulo: Petrópolis, 2010.



REILY, L. **Escola Inclusiva – Linguagem e Mediação**. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 2004

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SOARES, Magda B. & CAMPOS, Edson N. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**.  
São Paulo: Ática, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins  
Fontes, 2001.

## Capítulo 27

### A noção de 'Liberdade' no romance *A Peste*, de Albert Camus

Maria Lizete Sampaio Sobral <sup>1</sup>  
João Ricardo Barros Silva <sup>2</sup>

Este trabalho tem como proposta apresentar uma análise específica do romance '*A Peste*', de autoria do escritor argelino Albert Camus (1913-1960), com vistas a verificar a abordagem que o autor faz sobre a questão da liberdade humana no contexto histórico da Segunda Guerra mundial, com referência nos acontecimentos separatistas que se deram entre França e Argélia, à época em que era possessão francesa.

\*\*\*

#### Introdução

'*A Peste*'<sup>3</sup>, romance de autoria do escritor argelino Albert Camus, publicado em 1947, é uma das obras primas dentre as mais afamadas do

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Letras e Comunicação. Atua com docência e pesquisa na interseção entre as seguintes áreas e/ou temáticas: Arte; Linguagem; Semiótica, Cultura e Identidade; Patrimônio Cultural, Memória Social, representações sociais do corpo, Estética, Antropologia, discursos de resistência de minorias sociais. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Memória e História da Arte (UNAMA/Pará). Doutorado em Artes na Universidade Federal do Pará. E-mail: sobral.liza@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando do Curso de Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, PosLet da UNIFESSPA/Marabá-Pará-Brasil e bolsista FAPESPA, possui graduação em Letras Língua Francesa UFPA/Soure (2014). Atua na rede básica de ensino como professor de língua francesa na cidade de Tucuruí - Pará. E-mail: joaoricardoitinga7@gmail.com

<sup>3</sup> O romance *A peste* (...) foi publicado na França em 1947 e traduzido no Brasil, pela primeira vez, por Graciliano Ramos (1892-1953), então autor já consagrado no mercado editorial nacional, e publicado, em primeira mão, pela editora José Olympio no ano de 1950. De acordo com Bicalho (2007), *A Peste* seria a primeira tradução de um romance de Camus no Brasil. *Conferir em Barros Silva, João Ricardo & CONTATORI ROMANO, Luís Antônio. A PESTE, DE ALBERT CAMUS: A RECEPÇÃO NO BRASIL, A PARTIR DE JACQUES MADAULE E BENEDITO NUNES.*

autor. Considerado um trabalho de transição entre os dois momentos do pensamento camusiano, o do *absurdo* e o da *revolta*<sup>4</sup> (TODD, 1998), nesta obra Camus trata sobre a coragem de homens que lutam contra a adversidade de uma doença conhecida como Peste Negra<sup>5</sup>, que arrasa a cidade argelina de Oran - acontecimento este que se desenrola nos anos de 1940, quando sua população é assombrada pela invasão e morte de milhares de ratos, e a doença que mata os roedores, começa a se alastrar entre as pessoas.

É importante ressaltar que a narrativa é ficcional e destaca o drama dessa população que fica prisioneira em Oran, mas a cidade que é palco dos acontecimentos existe de fato na Argélia; a segunda maior do país. A situação se desenrola a partir de um despacho do prefeito local que, tomando como justificativa a gravidade da doença que assola sua comunidade, oficializa, por meio de um decreto o fechamento da cidade. Por sua vez, as pessoas horrorizadas acompanham o destino trágico causado pelo mal que começa a levar à morte seus familiares e amigos, sem nada poder fazer para ajudá-los.

Para além de sua proposta como romance, *A Peste* sustenta ainda fazer um relato sobre os acontecimentos trágicos que teriam assolado Oran<sup>6</sup>, em confronto com o exercício da liberdade enquanto prática, que

---

Scripta Alumni Curitiba, Paraná, v. 23, n. 2, p. 22-39, jul.-dez. 2020. ISSN: 1984-6614 (p.23) Disponível em: <http://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/ScriptaAlumni/index>

<sup>4</sup> TODD, O. *Albert Camus: uma vida*. Tradução de Monica Stahel. Rio de Janeiro: Record, 1998.

<sup>5</sup> A Peste Negra foi uma epidemia mortal, que assolou a Europa durante a Idade Média, em torno de 1347/48 a 1351. Segundo relatos históricos, a doença teria chegado do extremo oriente, sendo transmitida por ratos, que a disseminaram, principalmente, através dos navios que atracavam nos portos do continente europeu. Conferir em ZARVOS, Clarisse Fraga. *Narrativas da peste, poéticas e estéticas de contágio da Primavera Árabe às Jornadas de Junho*. Tese de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 02 de março de 2018.

<sup>6</sup> Encontramos em algumas versões da obra de Camus, o nome da cidade escrito sob a forma 'Orã, quando traduzido para o português'. Neste trabalho, no entanto, a fim de utilizarmos uma única nomenclatura, optamos pelo nome Oran, tal como escrito no original em francês.

se verifica pelo ‘engajamento’, pelas opções, e pelas atitudes das personagens.

Em *A Peste*, Camus cria uma história centrada no isolamento da cidade de Oran, na Argélia, afetada por uma epidemia, situação que resultava em sofrimento intenso e despertava o sentido de liberdade frente à tragédia e à urgência do engajamento para combater o mal. (BARROS SILVA & CONTATORI ROMANO, 2020, p. 29).<sup>7</sup>

Como em um trabalho literário dessa natureza, as personagens têm suas características distintas e particulares, sendo que em *A Peste* existe um objetivo mais global que as reúne em torno do compromisso solidário e social e de atos de liberdade, vistos aqui como fortes e reais iniciativas que aproximam homens pela satisfação de poderem ser úteis ao seu semelhante. De maneira geral, o romance de Camus, pela riqueza das imagens e pela dimensão simbólica, apresenta muitos sentidos, e alguns deles optamos por evidenciar nesta análise; de modo mais específico, como observaram alguns de seus leitores e críticos, a epidemia da peste negra pode estar relacionada neste contexto, ao mesmo tempo, ao nazismo, à guerra, à opressão, ao absurdo, ao mal.

### **A Liberdade humana em Albert Camus**

Albert Camus (1913-1960) foi um homem educado na fé cristã, tendo sido batizado na igreja, quando criança, em Argel. Em um lar de origens franco-espanholas, com suas avós católicas obteve seus primeiros ensinamentos, o que de certo modo influenciou seus ideais, pensamentos e visão de mundo. Pensamentos esses, com relação à vida e à morte, à

---

<sup>7</sup> BARROS SILVA, João Ricardo & CONTATORI ROMANO, Luís Antônio. *A PESTE, DE ALBERT CAMUS: A RECEPÇÃO NO BRASIL, A PARTIR DE JACQUES MADAULE E BENEDITO NUNES*. Scripta Alumni Curitiba, Paraná, v. 23, n. 2, p. 22-39, jul-dez. 2020. ISSN: 1984-6614

liberdade e ao pecado, à existência ou não de Deus, às questões metafísicas, que veremos constantemente no escopo de sua obra. Ao tratar sobre liberdade, Camus coloca sempre problemas ligados à ideia de Deus e sua existência, e também relaciona, na mais clara e séria simplicidade, a razão humana, a dor, a revolta. Segundo ele: “Que ninguém se engane: a dor existe. Impossível tergiversar. Talvez, no fundo de nós, a parte essencial da vida” (TODD, 1998, p.58). Referindo-se aos homens da Igreja, disse ele: “Vou levar a Igreja a sério quando seus líderes espirituais falarem a língua de todos e viverem, eles mesmos, a vida perigosa e miserável que é esta que vemos em maior número.” (CAMUS, 1965)<sup>8</sup>.

Outra vez, Camus chegou a comentar sobre o ateísmo que as pessoas lhe atribuíam, dizendo: “Costumo ler que sou ateu, ouço falar do meu ateísmo. Mas essas palavras não significam nada para mim”. Jean Grenier, seu professor, foi quem citou suas palavras no prefácio que faz na obra do próprio Camus, intitulada ‘*Théâtre, récits, nouvelles*’. Segundo Grenier, ele teria dito: (...) “Eu não acredito em Deus, mas não sou tampouco um ateu.”<sup>9</sup> (Grenier, 1963, p. 11).<sup>10</sup>

Diante dessa visão, é importante compreender que *A Peste* não é uma obra a-cristã, e nem mesmo discute valores na perspectiva do cristianismo. Em verdade, o romance sublinha a oposição tanto entre crentes e ateus que podem se unir quanto entre resistentes e portadores da peste. (TODD, 1996, p.575)

Camus rejeita os imperativos do cristianismo, em contrapartida, reconhece toda sua sensibilidade atribuída pela formação cristã, quando assume que “*suas preocupações são cristãs*”. O que sabemos através de notas pessoais de Camus é que ele mesmo tinha em suas ideias uma força

---

<sup>8</sup> Albert CAMUS, *Essais*. Gallimard: Paris 1965 (Bibliothèque de la Pléiade), p. 380. - (Tradução nossa)

<sup>9</sup> Tradução nossa...tradução livre.

<sup>10</sup> Cf. em GRENIER, Jean. Préface. In CAMUS, Albert. *Théâtre, récits, nouvelles*. Paris: Gallimard, 1963.

reflexiva e ao mesmo tempo um compromisso sendo este de *'engajamento cristão'*. Assim, fica para ele a ideia do mal associada à de suprema injustiça – em relação a qual, se posiciona e se recusa a aceitar. Sobre **Cristo**<sup>11</sup>, figura que respeita e admira, recusa-se a aceitar sua divinização, isto é, a ressurreição do homem Deus. Sobre o homem crente, dirá que a recusa de Deus é ainda uma liberdade que nos é por Ele outorgada. (MATHIAS,1975, p.101)<sup>12</sup>

### **A liberdade humana no romance *A Peste***

A fim de tratarmos sobre a ideia a que se refere mais diretamente este artigo que é a *Liberdade humana*, nos remetemos aos estudos merecedores desta obra de Camus, partindo das ideias do pensador e escritor paraense Benedito Nunes. NUNES (1951) desenvolveu sua resenha sobre o romance *A Peste*, com o título “*Considerações sobre A Peste*”, publicada no jornal paraense *A Folha do Norte*, no dia 14 de janeiro de 1951 em Belém do Pará. Benedito nos diz o seguinte, sobre o que podemos entender como conceito de *liberdade e essência humana* na obra aqui referida: “Camus alcançou o seu objetivo de transmitir estritamente o que pensava sobre as coisas [...]”

Na resenha apresentada, o autor analisa que:

O homem só consegue perceber a sua existência se enfrentar as adversidades promovidas pelo poder estranho pelo qual está subjugado, buscando, dessa forma, o sentido da liberdade e da existência humana e, também uma ‘solução para seu destino’. (NUNES 1951, p.4)<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Cf.

<sup>12</sup> MATHIAS, Marcello. *A felicidade em Albert Camus*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro,1975.

<sup>13</sup> NUNES, Benedito; (AFONSO, João). *Considerações sobre A peste*. Jornal *Folha do Norte*. Belém, 14 de janeiro de 1951. *Suplemento Arte-Literatura*, n.165, pp. 2 a 4.

Para Camus, esta *liberdade* tem dois caminhos, o da *fé* e o da *vida sem esperança*. O da *fé* que seria tudo e, o da *vida sem esperança* que seria o nada. E por qual caminho Camus faz sua opção? NUNES explica: “Este escolhe o caminho da *fé*, que consiste na moral de desespero que gera uma atitude heroica, a qual é mantida por seus personagens”. Ao analisarmos o texto, na mesma obra identificamos que a palavra ‘liberdade’ aparece de forma explícita e de forma implícita, nas inúmeras ações de seus personagens e situações que conduzem à narrativa. É esta uma palavra chave e emblemática na obra de Camus, presente não só em *A Peste*, mas em outros trabalhos do autor, como podemos verificar em ‘*O Mito de Sísifo*’ (CAMUS,1985).<sup>14</sup>

Preso nesses pensamentos sobre as razões de um homem que se encontra sem respostas para as dúvidas quanto a sua existência não solucionada, Camus traduz a imagem do *homem revoltado* através do *Mito de Sísifo*, como alguém condenado a rolar a pedra de sua existência por toda a eternidade, fazendo, dessa forma, alusão a essa repetição que marca e esvazia a vida humana. Assim, o homem encontra-se revoltado não com a vida, mas sim com a questão da sua existência, de homem livre-presos em um universo vago de ideias e pensamentos sem respostas.

Justifica-se a importância deste debate para Camus na medida em que o conhecemos como um homem que amava viver, amava as mulheres, amava o sol, o mar, amava a Argélia e seu povo, amava a colônia; tanto que suas obras são cheias de demonstrações de amor, e este amor também é mostrado na forma como representa a existência em sua literatura, ou associado a sentimentos como a solidariedade por exemplo. É o que vemos

---

<sup>14</sup> CAMUS, Albert. *LE MYTHE DE SISYPHE*. Nouvelle édition augmentée d'une étude sur Franz Kafka. Paris : Les Éditions Gallimard, 1942, 189 pp. Collection : Les essais, XII. Édition augmentée, 69<sup>e</sup> édition, 1942. “Jacques Lévesque, Présentation (1985)”. Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 15 mars 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada. Neste ensaio filosófico, escrito em 1941, Camus aborda o sentido da existência humana, tomando como base de análise a história do personagem Sísifo, narrativa mítica da Grécia Antiga.

em *A Peste*, quando *homens* que amam suas mulheres, assim como Rambert, deixam sua amada, para se envolverem com causas mais sociais e humanitárias, e Rieux que mesmo com a mulher distante e doente continua a amá-la, sem saber se um dia ela voltará, e ainda Joseph *Grand*, que sonha com sua amada amazona, montada em um lindo cavalo a galopar pelos bosques.

*A Peste* é, assim, um trabalho que traz personagens que, em meio a uma década ou um século de guerras e terrores, também querem se sentir livres para amar, e querem ser amados. Os diversos sentidos do texto se impõem simultaneamente, e isso vale tanto para o sentido da relação com a história, particularmente quando a narrativa remete à Segunda Guerra Mundial, quanto para o sentido de tragédia, alegoria e mito presentes ao longo do texto. Por isso podemos dizer que o romance propõe uma crônica mítica, misturando descrições realistas e evocações do fantástico, do natural e o inverossímil.

No que concerne a essa discussão, uma ideia muito importante a ser estudada na obra é a dos significados contidos nas palavras ***peste*** e ***liberdade***. No texto, podemos conferir quando e o quanto ambas as palavras adquirem um valor real e verdadeiro segundo o pensamento camusiano. Há um pequeno, mas relevante trecho, e muito especial, escrito no romance que revela essas ideias sobre ***peste*** e ***liberdade***: “nós que não morremos ainda da peste, deste mal, desta praga de existência de vida” (CAMUS, 1947, p. 181).

Podemos entender até aqui, que Camus, quando se refere aos que não morreram da peste ou flagelo, fala ainda assim, deste morrer ligado a uma ideia de mal, representado pela falta de sentido, ou de razão da existência - seria, ainda, a morte da inocência do ser humano, quando parte em busca de respostas para suas perguntas. Podemos analisar o tema nessa perspectiva de Camus, no trecho do parágrafo em que ele diz: “[...] a sua



*vida e a sua liberdade estão todos os dias na véspera de serem destruídas [...]”* (CAMUS, 1947, p. 181).

### **A liberdade diante do Absurdo na cidade exilada de Oran**

Para Camus, a verdadeira liberdade começa com a descoberta do absurdo. Ou seja, se antes, o homem comum vivia com seus objetivos e para o futuro, e agia como se soubesse tudo sobre si mesmo, como um ser livre, após a descoberta do absurdo, tudo muda.

Mas ao mesmo tempo, o homem absurdo entende que até agora, ele esteve vinculado a um postulado de liberdade fundado na ilusão da qual vivia. Em certo sentido, isso o atrapalhou. Na medida em que ele imaginou um objetivo para sua vida, ele se conformava com as demandas desse objetivo a ser alcançado e tornou-se um escravo de sua liberdade. (CAMUS, O Mito de Sísifo, 1985, p. 55, tradução nossa).

Camus usando de seus atributos de jornalista começa sua crônica, *La Peste*, definindo como era a cidade argelina de Oran: “*Oran é, na verdade, uma cidade comum e não passa de uma prefeitura francesa na costa argelina*” (p.11).

Camus usando de seus atributos de jornalista começa seu romance *A Peste*, definindo como era a cidade argelina de Oran:

Oran é, na verdade, uma cidade comum e não passa de uma prefeitura francesa na costa argelina (...) Em resumo: um lugar neutro. Apenas no céu se lê a mudanças das estações. A primavera só se anuncia pela qualidade do ar ou pelas flores que os pequenos vendedores trazem dos subúrbios: é uma primavera que se vende nos mercados (...) durante o verão, o sol incendeia as casas, só é possível viver à sombra das persianas fechadas (...). Os dias bonitos só chegam no inverno. Naturalmente, [os homens] apreciam prazeres simples, gostam das mulheres, de cinema e de banhos de mar: À tarde, há uma hora fixa nos cafés, passeiam na mesma avenida ou instalam-se nas varandas. (...) Os homens e as mulheres ou se devoram rapidamente, no que se

convencionou chamar ato de amor, ou se entregam a um longo hábito a dois. Em Oran, como no resto do mundo, por falta de tempo e de reflexão, somos obrigados a amar sem saber. (CAMUS, 1997, p. 09-12)<sup>15</sup>

O autor dá-nos, ainda, um exemplo da “*liberdade humana*” que havia em Oran, a fim de ressaltar como essa liberdade é furtada *no exato momento em que os ratos invadem a cidade e espalham a peste entre a sua população*. A cidade de Oran é, na verdade, a alegoria da Paris ocupada e exilada pelas tropas alemãs de Adolf Hitler, a partir de 14 de junho de 1940; *os ratos são símbolo do exército alemão que invade a capital francesa*. *A Peste* apresenta por meio dessa alegoria, uma analogia entre as duas dimensões: a invasão das tropas alemãs sobre a França, e a situação da cidade argelina de Oran, que assolada pela peste negra, é obrigada ao exílio.

Por isso, Camus ao falar de Oran, se refere à vida no *Quartier Latin* e em Saint-Germain-des-Prés, lugares frequentados pela boemia na Paris dos anos 40, descrevendo o seguinte: “em *todos os bairros circundantes, como todas as noites em nossa cidade, havia uma brisa suave, e esta se encarregava de trazer os murmúrios e os odores da carne grelhada*<sup>16</sup> (...)” (*A Peste*, 1947, p.60)

É Oran este símbolo da Paris sitiada e exilada pelo mal, enfim pelo flagelo que é a guerra. E Camus, jornalista engajado politicamente, estava lá como redator do *Le Combat*, mas ele também esteve em Oran e de fato fez essa denúncia, escreveu sobre a miséria dos Kabilas, os árabes na região pobre da Argélia, quando trabalhava em Argel, de outubro de 1938 a janeiro de 1940.

---

<sup>15</sup> CAMUS, Albert. *A Peste*. Valerie Rumjanek Chaves. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

<sup>16</sup> Tradução nossa.

Assim como Rambert, seu personagem de *A Peste* também fez, registrando todos os acontecimentos da cidade de Oran, como um estrangeiro, Camus desempenhou a profissão de jornalista cheio de idealismo, propondo um trabalho sério e criticando, inclusive, a manipulação das informações. E, segundo estudiosos de sua obra, só escrevendo desta maneira, Camus encontraria a liberdade que ele tanto valorizava.

Em seu romance, ele nos conta que em um dia da primeira semana do mês de maio, Oran se vê obrigada a fechar suas portas por ordem de um decreto oficial do prefeito local. Vemos aqui o primeiro ato explícito em *A Peste* contra o homem e sua liberdade, e este ato por parte de uma autoridade legal e competente. Sim, é verdade, Oran estava invadida por ratos, pela peste, e era necessário fechar as portas da cidade e expedir ordens sanitárias, obrigar o povo à quarentena, declarar exílio total, pois ninguém estaria livre, enquanto houvesse esse flagelo.

Camus fala sobre um sentimento geral entre a população de Oran, ligado ao fato de que estando as portas da cidade fechadas, as pessoas encontram-se privadas de sua liberdade. Em exílio, todos irão experimentar a solidão, isso porque vivenciam a separação de seus entes queridos, situação cujo reflexo se verifica na população que fica tomada pelo medo. (CAMUS, 1947, p.67)

Pelo viés dessa separação que é brutal, homens e mulheres, maridos e esposas, mães e filhos se veem então separados uns dos outros por este mal, sem liberdade para fazer suas escolhas ou para estar perto de quem amam. A peste, como todo mal, não escolhe a quem acometer, e assim tem feito ao longo dos séculos, ao matar, destruir, tirar a liberdade do homem, como acontece em Oran. Camus nos diz que a primeira coisa que a peste trouxe aos cidadãos de Oran foi, portanto, o exílio, a separação o

aprisionamento do ser, e assim ele nos quer dizer que a peste tirou a liberdade deste homem, para ser e viver.

### **O aspecto de liberdade em *A Peste*, no personagem de Rambert**

O personagem de Raymond Rambert, que aparece pela primeira vez na página dezoito de *A Peste* (1947) é um jornalista que está em Oran a serviço de um jornal parisiense, e seu trabalho para o jornal naquele momento tem como objetivo produzir uma matéria jornalística (tal como o fez Camus), falando da condição de vida miserável dos Kabilas povo de origem árabe, que vive em situação de extrema miséria na Argélia, esta, então, colônia francesa.

Depois da ordem do prefeito para fechar as portas da cidade, Rambert se vê na mesma situação de exílio e vulnerabilidade que todos os outros cidadãos de Oran. Rambert é um jornalista que se auto proclama como profissional absolutamente comprometido com a verdade. Para ele, no entanto, o exílio era ainda mais terrível, por se encontrar fora de seu país, longe de sua terra e de sua amada esposa, como outros viajantes que se viram também aprisionados na cidade. Nesta condição, as agruras da separação de sua mulher e de seu lugar de origem se intensificavam dia após dia, provocando nele uma imensa solidão e um terrível sentimento de angústia que parecia estar longe de terminar. (1947, pp.72-73).

Logo ele, que por meio de seu trabalho tem como companheira a liberdade, que o leva a vagar pelo mundo. Seguindo esta lógica, Rambert encontra-se também exilado em suas ideias, já que isolado do resto do mundo, vive um exílio do pensamento.

Rambert é a figura do exilado egoísta como vemos na página setenta e cinco (*A Peste*, 1947), ao ponto de não se solidarizar com os outros que também estão isolados em Oran. Este seu egoísmo, representado pelo desejo e amor à esposa é um dos motivos de querer sair da cidade.

O personagem principal e também narrador da história é o Doutor Rieux, que logo no início do romance, manda sua esposa se tratar de uma doença fora de Oran. Depois de três semanas de exílio, com as portas da cidade fechadas, ele telegrafara a ela dizendo que nada ainda mudara, e a situação em Oran só piorara; mas que continuasse seu tratamento, e que ele pensava muito nela. (CAMUS, 1947, p.81) Tanto Rieux como sua amada estão presos na solidão, separados um do outro, sem liberdade, tudo por causa do fechamento das portas da cidade.

Do mesmo modo, o jornalista Rambert, que demandou ao Doutor Rieux sobre as condições de vida dos árabes de Oran, tinha deixado também sua mulher em Paris, encontrando-se ambos na mesma situação, separados pelos muros da cidade, exilados e sem liberdade de ir ou vir. Mas, em algum momento, Rambert parecia não sentir a gravidade deste flagelo, pois ao telegrafar a sua amada, ele disse: “Tudo vai bem. Até breve.” (CAMUS, 1947, p.82)

Uma ideia que de antemão pareceu muito boa a Rambert, depois que ele telefonou do gabinete do prefeito ao seu chefe que estava na redação do jornal em Paris, foi pedir que o deixassem partir, mesmo com a situação da população da cidade em quarentena, pois ele não saberia até quando este mal duraria, além do que, segundo Rambert, ele dizia não ter nenhuma ligação com aquela cidade, e por isso era justo deixá-lo ir.

Tomamos aqui a atitude de Rambert, um jornalista alimentado pelos valores de liberdade, como referência para as próprias questões individuais do autor: Rambert quer ir embora, quer partir; ele tem um forte desejo por liberdade, e se mostra um homem revoltado por estar nesta situação de exílio. Tal foi seu criador Albert Camus, um homem revoltado contra a condição da existência humana, seja por todas as adversidades que o homem passa em sua vida, seja, sobretudo, pela morte de inocentes.

Assim *A Peste*, uma obra que conhecemos pela sua condição de obra de transição entre o absurdo e a revolta, marca este segundo ciclo em Camus, o da revolta. E por que dizemos que Rambert se revolta? Porque ele toma uma decisão única entre todos, a essa altura dos acontecimentos, ao anunciar que deixará a cidade, pois tem fortes motivos para isso, quando diz: “*Je suis étranger à cette ville*”<sup>17</sup>. (1947, p.82)

Camus é um estrangeiro neste mundo de ideias, e assim também o é Rambert; assim somos nós todos, estrangeiros neste mundo. Aqui, podemos nos comparar como no mundo absurdo de Sísifo, preso a uma condenação eterna, a uma sentença que seria a de rolar uma pedra, sem liberdade de escolhas. E, por isso, podemos também perceber em Rambert, que nesse momento, ele se assemelha a todos os homens exilados no mundo e à personagem de Sísifo.

Ainda que nós leitores quiséssemos sentir e sofrer por Rambert, por sua condição absurda de exilado em Oran, ele, por outro lado, mostrava-se indiferente a todos, pois mesmo consciente da situação de exílio, sem liberdade, aquilo que realmente este homem só queria, era ser livre para poder amar. Demonstra assim, o personagem, um espírito livre, apegado à liberdade e à vontade de viver a felicidade ao lado de sua amada - quer ser livre para amar.

Durante os sete anos em que escreveu *A Peste*, Albert Camus se viu, da mesma maneira que Rambert, por várias vezes, distante de sua mulher, pois houve momentos em que ele estava em Paris enquanto ela, Francine, se encontrava em Argel; em outros momentos era ela que se encontrava em Paris e Camus em Argel, exílio esse vivido durante a segunda guerra mundial, que lhes trouxe alguns tristes momentos separados, o que nos demonstra o quanto Camus projeta sua história pessoal neste romance.

---

<sup>17</sup> “Eu sou estrangeiro nesta cidade”. (Tradução nossa)

### O aspecto da liberdade em *A Peste*: o Mar

O mar tem uma significação marcante na poética de Camus. Este mesmo conjunto de águas oceânicas que se comunicam entre si e que podemos chamar em latim de *mare*, aparece em *A Peste* em uma soma de 36 vezes, em suas inúmeras situações e interpretações, como testemunha desses acontecimentos em prol da liberdade do homem exilado em Oran. O narrador desta obra, Doutor Rieux, nos diz em sua página doze, que dos inúmeros gostos citados desta população, eram os banhos de mar, mesmo que fossem algo tão simples, os mais significantes. Inclusive, o personagem do padre Paneloux, antes de começar seu primeiro sermão, dirige duras críticas aos moradores de Oran, ao dizer que estes preferiam os banhos de mar aos domingos de manhã do que ir às missas. « *Le dimanche matin, par exemple, les bains de mer font une concurrence sérieuse à la messe* »<sup>18</sup>.( 1947, p. 90)

Muitas vezes, em sua obra, Camus manifestava seu amor pelo mar, e também em Oran, é o mar, forte figura do desejo de liberdade, não só pela sua grandeza e extensão, mas também pelo que pode representar como símbolo de liberdade. Vemos aqui a possibilidade de diálogo com a ideia de sentimento oceânico, que Sigmund Freud (1856-1939), médico psiquiatra austríaco, explora em sua obra intitulada *O Futuro de uma ilusão*<sup>19</sup>, que publica em 1927. Para o renomado psiquiatra, a origem da necessidade de um sentimento religioso que habita o psiquismo humano está pautada nessa relação primária, de unidade, entre homem e mundo.

Em Oran, entretanto, ao mesmo tempo em que o homem se acha livre e escolhe tomar banho de mar com um amigo, familiares ou até

---

<sup>18</sup> Nos domingos de manhã, por exemplo, os banhos de mar concorrem seriamente com a missa. (Tradução nossa).

<sup>19</sup> Cf. em FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

mesmo só, este homem agora também se vê preso sem escolhas, sem liberdade para tomar suas decisões, sendo que a única que lhe é oferecida é uma liberdade imposta: “ir à igreja aos domingos de manhã”. Com a cidade de Oran sitiada e seus homens sem direito de escolhas, com poucas opções do que seria aqui essa liberdade e do direito de ir e vir, usufruir do mar justamente em uma região igual a esta aos domingos era algo muito bom, pois as temperaturas eram altas, e não havia nada melhor do que tomar algumas decisões para se ver “livre”, ainda que momentaneamente, do flagelo e exílio coletivos.

Todavia, mesmo os banhos de mar, prática apreciada em uma região tão quente como Oran, foi proibida, também, aos seus moradores. Na cidade, todos os moradores acolhiam o verão com alegria, sendo impossível fechar os olhos para tal grandeza oceânica com tão forte símbolo de liberdade, e ninguém queria começar a semana enclausurado entre quatro paredes ouvindo um velho jesuíta como Paneloux pregar sobre essa punição divina que era, segundo ele, a peste. Naquele verão, entretanto, tudo parecia contrário ao desejo de liberdade, pois este mar tão próximo estava agora interdito. Na verdade, o homem de Oran, que é o espelho do homem camusiano, angustiado diante de sua realidade, se vê preso, como um homem do tempo da peste, um doente, em situação crítica, dominado por uma vontade interdita. (1947, p.115).

Depois de uma longa conversa entre os personagens Tarrou e Doutor Rieux, Tarrou pergunta ao seu amigo médico se este sabia o que eles deveriam fazer em prol da amizade? Rieux responde: “qualquer coisa!”. Tarrou, de sua parte, retruca: “Tomar um banho de mar”. (Idem, p. 230). Tarrou nos parece aqui como um homem com um desejo quase egoísta, por não se importar com os acontecimentos recentes de Oran. O ‘banho de mar’ proposto por Tarrou a Rieux em nome da amizade aparece muito mais nas entrelinhas da narrativa como uma afirmação do que seria um



suposto *'banho de liberdade'*, e do qual, ambos estavam desejosos há tempos.

Antes de entrarem no mar naquela noite estrelada, Tarrou exclama: *'é bobagem viver só na peste'* (Idem, p.230). Ele de fato, não demonstra aqui estar tão engajado nesta luta contra a peste, mas sim muito mais preocupado com o prazer pessoal, enquanto toda uma cidade encontrava-se prisioneira daquele mal. Na passagem em que os dois personagens experimentam tal sensação e desejo quase egoísta de liberdade, alguns excertos ilustram a visão camusiana pela figura/ metáfora do mar:

[...]. “Os dois homens despiram-se, o médico mergulhou primeiro, Tarrou em seguida, ambos perceberam que o mar dos meses de outono agora estava com suas águas agradáveis e mornas. [...] eles percebem que aquela noite é diferente de todas as outras, é sem limites, sentem-se livres e experimentam esta sensação de liberdade pelas muitas braçadas, batidas dos pés e mergulhos realizados. [...] Tarrou agora por um momento está imóvel diante de um céu repleto de estrelas e de um luar mediterrâneo, único no mundo. [...] Rieux respira longamente, sentindo o frescor da liberdade que a brisa deste mar lhe traz, e enfim, por alguns momentos parece ter achado de fato a liberdade no banho de mar que significa um alívio para o seu coração e, mesmo não crendo na existência de Deus, um alívio para a sua alma.”<sup>20</sup> (Idem. 1947, p.230-232).

Banhados pelo silêncio e pela solidão daquela noite, ambos nadaram juntos na mesma cadência e puderam mais uma vez provar desta amizade, pois só no mar é que este homem camusiano encontra a liberdade e, se vê livre da peste. Assim, perante o mal que ameaça a todos, eles tinham como opção em Oran, ou estar presos a esta cidade, ou se revoltar contra este estado de exílio e doença, e por um pequeno momento que fosse, o ato de revolta contra a condição absurda consistia em irem para fora da cidade,

---

<sup>20</sup> Tradução nossa.

mesmo que estivessem proibidos, e se sentirem livres por intermédio de um valioso banho de mar: “*libertados enfim da cidade e da peste*”. (Idem p.232)

Tarrou é um homem de personalidade forte, que, no contexto em que está vivendo, demonstra interesse por algo que, segundo ele, considera sério no mundo: “*encontrar a paz interior*”. (Idem, p.32). No romance, ele representa o símbolo da revolta, a figura do homem pós Segunda Guerra mundial, como muitos deste ciclo camusiano, que só tem a preocupação com sua paz interior. Ora eis aqui, mais uma vez, esta transição de ideias nos dois ciclos camusianos, o do *absurdo* à *revolta*.

### **A liberdade humana no homem exilado em Camus**

As ideias que trazemos aqui sobre o pensamento camusiano estão relacionadas às condições e definições que segundo o autor de *A Peste*, literalmente, apresentam-se em palavras como ‘estrangeiro’ e ‘exílio’ as quais se referem, em princípio, ao estado de alguém que se encontra fora de seu país de origem. Este significado é encontrado em Camus, mas também contém um sentido filosófico que define o estado do homem em um mundo que não é seu, que não atende às exigências de sua natureza racional.

Neste estado de exílio e de privações de ilusões, o homem se sente como um estranho em sua existência, e, neste exílio e sem recursos, ele é privado das lembranças da “pátria perdida”, ou da esperança de uma terra prometida, pensamento esse que o autor explicita em sua outra obra, o *Mito de Sísifo* (1985, p. 122). Parece que a experiência pessoal de Camus é a origem dessa concepção acerca da relação do homem com o mundo.

Ele viajou extensivamente, e se encontrou em vários países estrangeiros, experiência que fê-lo reconhecer: “eu não sou daqui, nem de outros lugares. O mundo não é mais uma paisagem desconhecida onde o

meu coração não encontra mais apoio. Estrangeiro, quem pode saber o que essa palavra significa. ” <sup>21</sup> (C I, p.147) <sup>22</sup>.

Assim ele fala também da guerra, ocorrida de 1939 a 1945 “... *A atmosfera de ameaça e exílio em que vivíamos. Eu quero ao mesmo tempo estender essa interpretação para a noção de existência em geral*”. (C II, p.72)<sup>23</sup>

Para Camus, o exílio do homem, metafísico, psicológico e social, resulta em um estado de solidão e abandono, ao mesmo tempo em que este se mostra solidário com seus semelhantes como vemos em alguns personagens de *A Peste*. Mas, além de *La Peste*, o exílio é um tema também existente em outras obras do autor, tais como *Malentendu*, *O Exílio e o Reino*, e em parte de *O Verão*. (MÉLANÇON, 2007, p.71)<sup>24</sup>

Em *A Peste*, homens como Rambert, dentro de uma situação de exílio geral, eram os mais exilados. Inclusive, no tempo, encontram-se exilados em si mesmos, em razão de sua postura egoísta diante do mundo e dos outros. O que podemos entender como consequências do exílio, é que, por causa de uma condição metafísica, o homem está abandonado no universo e, por causa desse degresso psicológico e social, vive a solidão. Acerca da relação entre o exílio e Deus, Camus menciona que Deus parece que Deus existe, mas está em silêncio, deixando o homem condenado à proscricção e ao mal. Sobre os homens exilados, o vocabulário religioso de *A Peste* fala

---

<sup>21</sup> Tradução nossa.

<sup>22</sup> Cf. em CAMUS, Albert. *CARNETS I*. mai 1935 - février 1942 (1962) Paris: Les Éditions Gallimard, 1962, 252 pp. Cette édition électronique a été réalisée par François Gross, Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 11 novembre 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

<sup>23</sup> Cf. em CAMUS, Albert. *CARNETS II*. Janvier 1942 - mars 1951 (1964) Paris : Les Éditions Gallimard, 1964, 350 pp. Cette édition électronique a été réalisée par François Gross, Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 28 septembre 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

<sup>24</sup> Cf. em MÉLANÇON, Marcel. *ALBERT CAMUS ANALYSE DE SA PENSEE* -1976. Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 19 février 2007, revue et corrigé le 2 juin 2011 à L' Université du Quebec à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec-Canada.

de uma punição coletiva resultado de maldição divina. Para Camus essas explicações são inaceitáveis e, por isso ele as refuta. Mas, se Camus rejeita a explicação religiosa, continua a ser o que ele sempre foi com o seu pensamento filosófico, ao explicar que o exilado é literalmente, aquele que está condenado a viver fora do país por uma falha significativa muito importante. Em uma linguagem filosófica o exílio metafísico diz respeito ao *ser* que está condenado a viver em um mundo que não é o dele originalmente.

No caso do homem, quem foi o autor de seu exílio neste mundo? Camus não afirma explicitamente que tenha sido Deus este autor, mas em seus textos, a revolta metafísica atribui a Deus a injustiça e a condenação do mal e da morte. Por fim, ele pondera que se o homem camusiano é um órfão, abandonado, e mais, um condenado, ele terá como solução aliar-se com outros homens para reduzir as adversidades de seu destino no mundo.

### **Considerações Finais**

Filho de pai francês e mãe de origem espanhola, nascido nessa colônia franco-argelina, Camus vê franceses e argelinos sofrerem juntos. Tal fato o influencia na concepção de *A Peste*. Nesta obra, Camus procurava a liberdade, um sentido nas coisas, pois ele, assim como seu povo e sua nação, se sentia um homem exilado, e isto em seu próprio país. Vemos aqui um dos motivos de sua revolta. Ao mesmo tempo em que ele se sentia livre como francês nato, filho, neto e cidadão desta nação, ele também se sentia mais um africano do Norte, preso à colônia Argélia e a seus ideais de independência, em relação ao domínio exercido pela França.

A realidade é que a guerra fez Camus conhecer uma quantidade de estrangeiros deportados, exilados, fora de seu lugar de origem, e viu neles a imagem de toda a condição humana que buscou retratar em seu

romance. E, para ele, nesse contexto de acontecimentos, há uma falsa esperança, correspondente um pouco à imagem deste homem que está à procura da liberdade em tempos da Segunda Guerra mundial, um período de flagelo e terror.

Na página 256 (*A Peste*, 1997) do romance, ele anuncia o desfecho de sua narrativa: “As portas da cidade abriram afinal, na madrugada de uma bela manhã de fevereiro.” Mais adiante, na página 269, ele completa com uma frase de desesperança: “O bacilo da peste não morre, nem desaparece nunca.”

Alguns personagens de destaque morrem na trama, como é o caso do padre Paneloux, ou o juiz e seu filho; outros sobrevivem, como é a situação do Doutor Rieux, o narrador. Com essa solução Camus nos quer dizer que o mal persiste porque ele está no homem; não é algo à parte desse homem. E, uma vez que o homem resiste e sobrevive, o mal sobrevive juntamente com ele.

## Referências

BARROS SILVA, João Ricardo & CONTATORI ROMANO, Luís Antônio. **A Peste, de Albert Camus: a recepção no Brasil, a partir de Jacques Madaule e Benedito Nunes.** Scripta Alumni Curitiba, Paraná, v. 23, n. 2, p. 22-39, jul.-dez. 2020. <http://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/ScriptaAlumni/index>

CAMUS, Albert. **A Peste.** Valerie Rumjanek Chaves. – 10<sup>o</sup>ed. –Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAMUS, Albert, **Essais.** Paris: Gallimard, 1965. (Bibliothèque de la Pléiade).

CAMUS, Albert. **CARNETS I.** mai 1935 - février 1942 (1962) Paris: Les Éditions Gallimard, 1962, 252 pp. Cette édition électronique a été réalisée par François Gross, Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 11 novembre 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

CAMUS, Albert. **CARNETS II**. Janvier 1942 - mars 1951 (1964) Paris: Les Éditions Gallimard, 1964, 350 pp. Cette édition électronique a été réalisée par François Gross, Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 28 septembre 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

CAMUS, Albert. **LE MYTHE DE SISYPHE**. Nouvelle édition augmentée d'une étude sur Franz Kafka. Paris : Les Éditions Gallimard, 1942, 189 pp. Collection : Les essais, XII. Édition augmentée, 69<sup>e</sup> édition, 1942. "Jacques Lévesque, Présentation (1985)". Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 15 mars 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

CAMUS, Albert. **L'HOMME RÉVOLTÉ**. Paris: Les Éditions Gallimard, 1951, 133<sup>e</sup> édition, 382 pp. Collection NRF. Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 8 avril 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRENIER, Jean. Préface. In CAMUS, Albert. **Théâtre**, récits, nouvelles. Paris: Gallimard, 1963.

MATHIAS, Marcello. **A felicidade em Albert Camus**. RJ: Editora Tempo Brasileiro, 1975.

MÉLANÇON, Marcel. **Albert Camus Analyse de Sa Pensee** -1976. Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Micro-soft Word 2008 pour Macintosh. Édition numérique réalisée le 19 février 2007, revue et corrigé le 2 juin 2011 à L'Université du Québec à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec-Canada.

NUNES, Benedito; (AFONSO, João). Considerações sobre A peste. Jornal **Folha do Norte**. Belém, 14 de janeiro de 1951. Suplemento Arte-Literatura, n.165, p. 2 a 4.

TODD, O. **Albert Camus: uma vida**. Tradução de Monica Stahel. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ZARVOS, Clarisse Fraga. **Narrativas da peste, poéticas e estéticas de contágio da Primavera Árabe às Jornadas de Junho**. Tese de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 02 de março de 2018.

## Capítulo 28

### **Estratégias pedagógicas de leitura para surdos sinalizantes da Libras**

*Gislene Rose Souza De Oliveira*<sup>1</sup>  
*Waldemar dos Santos Cardoso Junior*<sup>2</sup>

A pesquisa apresentada tem por base dados coletados do Projeto de Extensão Universitária de Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS). Tem por objetivo geral compreender o processo de ensino e aprendizagem da leitura como contextualização do conhecimento. Especificamente, pretende-se descrever o processo de ensino de leitura e estudar as implicações desse processo no aprendizado dos alunos surdos. Para este trabalho adotamos a abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos que, o ensino e aprendizagem de leitura para surdos deve partir da interação, do contexto, do discurso em Libras de modo a contemplar a formação do leitor surdo a partir de fatos sociais do cotidiano.

\*\*\*

#### **Introdução**

O estudo apresentado neste artigo é proveniente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no Grupo de Pesquisa – Leitura,

---

<sup>1</sup> Professora de Libras e Língua Portuguesa. Integrante do Grupo de Pesquisa - Leitura, Escrita e Ensino de Português para Surdos (GLEPS). E-mail: gislenerose@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP), Professor do Instituto de Letras e Comunicação e líder do Grupo de Pesquisa - Leitura, Escrita e Ensino de Português para Surdos (GLEPS) da Universidade Federal do Pará. E-mail: waldemar@ufpa.br



Escrita e Ensino de Português para Surdos (GLEPS) a partir da pesquisa Ensino-aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa para surdos usuários da língua de sinais, que teve como objeto de investigação o ensino de leitura para surdos sinalizantes da Libras no Projeto de Extensão Universitária - Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS) da UFPA. Parte-se da ideia de que o ensino e aprendizagem da leitura para surdos engloba produção de sentido a partir do uso da linguagem em práticas de interação social.

Como objetivo geral o estudo busca entender o processo de ensino e aprendizagem da leitura a partir de práticas de linguagem nas aulas de português ministrada em Língua Brasileira de Sinais - Libras em um projeto de extensão universitário. Em decorrência do objetivo geral, pretende-se, especificamente, descrever as atividades de ensino de leitura, e em seguida, comentar as implicações deste na aprendizagem dos surdos.

Assim, a cunho qualitativo adota-se, para subsidiar, a compreensão de procedimentos pedagógicos de leitura, produções de sentido materializadas nas escritas de 03 aprendizes surdos.

Para esse estudo, primeiramente foi feito o levantamento da literatura para o embasamento teórico, seguido de levantamento de dados primários, neste caso, relatórios pedagógicos, além de vídeos e fotografias das atividades do PEU-OLEPS.

PEU - OLEPS desenvolveu a metodologia viso-verbal de português como segunda língua para surdos por meio de cinco momentos: contextualização do conhecimento, estudo do texto, vocabulário viso-verbal, gramática viso-verbal e de produção textual escrita.

Para este trabalho foi usado o primeiro momento intitulado contextualização do conhecimento - mobilização de diversos conhecimentos dos surdos por meio de temática social “valores humanos” com apresentação de alguns recursos visuais, tais como vídeo, confecção

árvore de valores, imagens e conversa em Libras - realizado de 11 a 15 de Maio de 2015, no período da tarde, nas salas de aula do Instituto de Letras e Comunicação – UFPA, com quinze horas de atividade, aproximadamente com oito participantes surdos.

A análise está dividida em três eixos de estudo:

- a) Temática: *valores humanos*, sendo adotada esta temática para que os educandos pudessem perceber que o combate à corrupção começa com o resgate dos valores.
- b) Ampliação do conhecimento: trabalho pedagógico de leitura ministrada em Libras.
- c) Atividades de leitura: leitura dos aprendizes surdos sobre valores humanos, mais especificamente, na construção do sentido dado pelo contexto da atividade, que foi materializado linguisticamente na escrita.

## **2 Embasamento Bibliográfico**

Para embasamento desta pesquisa apresentamos uma breve concepção de leitura e na sequência passamos a conhecer os caminhos de ensino de leitura para pessoa surda, por fim daremos destaque ao seu uso no discurso e contexto.

Por muito tempo o conceito de leitura esteve atrelado à decifração da escrita, havia um valor exacerbado do conhecimento linguístico, que acontecia por etapas, primeiro se aprendia as letras, depois as sílabas, iniciava-se a leitura de palavras simples, com introdução de leitura de frases descontextualizadas para se chegar no que chamavam de textos.

Mas esse pensamento não deu conta das transformações sociais que a sociedade globalizada vivência e que cada dia educadores têm o desafio de encontrar caminhos que levem o alunado a se apropriar da leitura significativa.

É dentro desse cenário a ideia de leitura está ligada à cidadania:

-Martins (1988) que defende que a leitura não é simplesmente um processo de decifração da escrita, mas que está ligado diretamente ao processo de formação global do sujeito, isto é, à sua aptidão às práticas sociais de cunho, político, histórico, social, econômico e cultural.

-Paulo Freire (1991) que relata que a leitura não deve ser um ato obrigatório e sacrificante, mas sim necessário e libertador, algo que trouxesse um significado real para o leitor, que o aproximasse de sua realidade, assim a leitura tem um papel social e não apenas como termômetro de letramento.

Diante disso, a leitura é dinâmica, contextualizada e determinada por fatores linguísticos, sociais e cognitivos. Na assertiva abaixo, pode-se constatar que a leitura envolve o uso da linguagem possibilitando ao leitor constituiu-se como sujeito social por meio de processo simbólico:

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1988, p. 33).

Desse modo, a leitura para os surdos é atividade de linguagem em que os leitores surdos apreendem o mundo, assumem papéis sociais, e realizam experiências tecendo redes de sentido historicamente para si e para o mundo.

Por essas razões, aqui a linguagem é vista como faculdade cognitiva da espécie humana que permite ao indivíduo a representação e a expressão simbólica da sua experiência de vida, da mesma maneira que adquirir, processa, produz e transmite conhecimento. Além disso, todo e qualquer sistema de signos usado pelo indivíduo na produção de sentido.

Para Bagno (2017) a linguagem pode ser considerada como:

- Linguagem verbal: expressa pela palavra, assim toda linguagem é imitação da língua como experimento de produzir sentido tão hábil quanto a que se realiza por meio da língua, como por exemplo, oral, escrita e sinalizada (língua de sinais);

- Linguagem não-verbal: utilizando-se outros signos não-linguísticos variadas, com afluência de representação e expressão como por exemplo, linguagem corporal, linguagem teatral, linguagem musical, entre outras.

A luz desse pensamento pode-se perceber no estudo de Souza e Pereira (2011, p. 20), uma análise das relações discursivas do verbal e o não verbal, destacando que a interpretação do não verbal: “Ao se interpretar a imagem pelo olhar – e não através da palavra – aprende-se a sua matéria significante em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos).”

Leão *et al.* (2017) ressalta a importância da imagem para desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, tanto em ambientes formais como não formais de ensino, constatando que o uso de imagens auxilia na alfabetização e no processo de ensino e aprendizagem de conteúdo de diversas áreas do conhecimento.

Desta feita, Strobel (2009) fala que o primeiro artifício da cultura surda é a experiência visual, em que por meio das suas vivências percebe e representa o mundo de modo intrínseco da cultura visual.

Para Skliar (1999) a subjetividade visual do surdo vai muito além de questões linguísticas, perpassa por matérias da comunidade surda que fica evidenciado o quesito visual nos nomes e apelidos de pessoas, metáforas, imagens, humor e outras formas de significações que o visual pode assumir na formação desses sujeitos como agentes discursivos.

Desta forma, os autores apresentados entendem que o significado de surdez transpõe a acepção de perda auditiva para a compreensão a partir

das marcas idiossincrásicas da língua de sinais. Sobre essa marca cultural do surdo o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue pondera que:

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui as imagens como sendo as geradas: PowerPoint, fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc. (BRASIL, 2014, p. 13).

Para corroborar essa perspectiva do visual, Sofiato (2016) faz um levantamento histórico na educação de surdos sobre o uso de imagens, e constata que esse artefato cultural sempre esteve presente no processo de ensino aprendizagem desses indivíduos.

Entretanto, Reily *et al.* (2017) alerta para o fato de que, apesar da constante presença da imagem como recurso pedagógico, é importante atentar que o educador precisa sistematizar como vai trazer isso para sua praxe.

Nesse sentido, a autora preocupa-se com o fazer pedagógico, asseverando que esse recurso não pode ser tratado de forma superficial, a nível da decodificação, porque não basta sincronizar a escrita com o objeto visual acreditando ser isso que dará conta da interpretação de sentidos.

Pode-se observar que entendimento que se tem de ensino de leitura é revelador no sentido de ir além do visual, mas considerar as metodologias adequadas para o letramento de aprendizes surdos, principalmente, para uma leitura de compreensão e interpretação de texto a ser alcançada por uma análise crítica por meio do contexto e do discurso.

Discurso não é um objeto autônomo, não podemos analisá-lo apenas pelo olhar interno da língua, ao que Van Dijk (2012) chama de micronível da escrita e da fala (entoações, palavras, estruturas sintáticas e semânticas,

gêneros textuais, etc.), pois o discurso é resultado de uma interação social, histórica, cultural e politicamente situada.

Sendo assim é necessário ponderar juntamente com a categoria de micronível as de macronível (estruturas sociais, como a escola e família, posições de poder, instituições governamentais, movimentos sociais e empresas midiáticas), pois relacionam-se mutuamente e são interdependentes entre si. Depreende-se então, que essas estruturas sociais atuam com interdependência nos discursos dos sujeitos.

Quando falamos em contexto os *insights* que temos é logo um “ambiente circunstante”, uma situação, condições, com caráter social, geográfico, político e econômico, no entanto, Van Dijk (2012, p. 11) o toma como modelos mentais próprios do texto ou da conversação, que tem por finalidade ajudar a compreender ou analisar melhor o discurso. A tese levantada pelo autor é de que “não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciada por ele), mas, a maneira como os participantes definem essa situação.”

De acordo com Oliveira (2013), os esquemas mentais que Van Dijk trata, divide-se em dois tipos, os frames e os scripts, que nada mais são do que padrões mais fixos ou dinâmicos de memórias discursivas de determinado assunto.

- a)O *frame*, vocábulo de origem inglesa, significa moldura, é um modelo mais rígido, que podemos dizer que para sujeitos diferentes, mas que compartilham da mesma cultura, tem a mesma representação, é quase como formas automáticas.
- b)O *script*, termo inglês, que significa roteiro, é mais volátil porque exige uma reflexão na ação discursiva.

Essas estruturas têm o papel de ajudar no processamento cognitivo da pessoa, através delas ativam-se memórias episódicas que dialogam com

frames e scripts, de acordo com o evento comunicativo em que está inserido.

Mas, é importante considerar nessa relação que os esquemas mentais não se separam da leitura de mundo subjetivo e por essa razão podem e devem variar no processamento cognitivo do sujeito, assim, um frame que para muitos levanta modelos mentais positivos, para um sujeito que teve más experiências pode ter um valor negativo.

Além disso, Oliveira (2013) cita que as representações subjetivas também são resultados de um processo compartilhado de informações dentro de grupos sociais.

Dessa forma, essa característica mutacional das representações para os sujeitos é que inviabiliza o controle das estruturas sociais sobre as estruturas discursivas, e por isso, o contexto atua como instrumento orientador para produção dos esquemas mentais.

### **Análise Dos Dados Documentais**

A seguir é apresentada a temática “Valores humanos”, em seguida, a ampliação dos conhecimentos e a atividades de leitura.

#### **3.1 Temática: “valores humanos”**

A temática: “valores humanos” foi desenvolvida após a temática “Corrupção no Brasil”, como forma de disseminar que a corrupção pode ser combatida com o resgate de valores humanos.

Para iniciar a oficina foi escrito no quadro branco a temática **Valores humanos**, e então perguntado aos surdos se conheciam o tema. A reação de todos foi o não conhecimento do tema. Em seguida, foi apresentado o vídeo intitulado: “ON ou OFF – de que lado você está?”.

O vídeo teve duração de quatro minutos e treze segundos, e, de forma proposital, não houve legenda e nem de tradução e interpretação em

Libras de modo que os surdos só tivessem contato com as imagens do vídeo.

Após apresentação do vídeo foi realizado a contextualização, que foi proposta de leitura, que fomentou comportamentos e atitudes relacionadas a “valores humanos”. Dessa forma, pretendia-se que os participantes surdos pudessem mobilizar conhecimentos, informações, experiências de vida, comportamentos e hábitos relevantes sobre a temática.

Apesar dos aprendizes terem afirmado não conhecer o tema no início da oficina, quando lhes foram apresentado o vídeo e tiveram contato com cenas intrínsecas às relações humanas (relações familiares, conjugais, trabalhistas, afetivas, cuidado com a natureza) – passadas no vídeo – puderam dialogar com suas vivências, o que demonstrou que tinham conhecimentos, ainda que pouco, acerca da ideia ampla sobre valores humanos.

É nesse sentido que Van Dijk (2012) assegura que o conhecimento e o sentido, os quais os aprendizes trazem consigo, são modelos mentais representativo das propriedades valiosas do entorno significante da memória episódica do sujeito. Assim, esses modelos mentais só foram ativados no contato com as cenas do vídeo que por sua vez são frames para que o leitor resgate conhecimentos da sua memória.

### **3.2 Ampliação do conhecimento**

Em seguida, foi usada a estratégia para ampliar o conhecimento dos aprendizes por meio da ilustração de uma árvore. Foi explicado que assim como uma árvore produz folhas, o ser humano produz valores para melhorar o mundo.

Diante disso, foi entregue aos surdos papel em formato de folha para que eles escrevessem palavras que conhecessem sobre valores humanos, e



que foram sinalizadas em Libras na atividade anterior. Após serem recolhidas as folhas escritas pelos surdos foi iniciada uma conversa em Libras.

Imagem 1 – Atividade de confecção árvore de valores



Fonte: PEU-OLEPS

A cada palavra apresentada, era solicitado aos surdos que falassem a respeito do tema, como forma de explorar os conhecimentos dos aprendizes. Como resultado os aprendizes surdos relacionavam, com suas narrações, histórias de vida vivenciada por eles ou por pessoas conhecidas. Além disso, houve momentos que a relação que faziam era diretamente com as cenas tratadas no vídeo. Foi apresentada palavras como, por exemplo, **família, trabalho, respeito, cuidar da natureza e amor.**

Observa-se que nesse episódio foi exigida uma maior compreensão por parte dos alunos, no sentido de atribuir sentido ao vocabulário por

meio do discurso em Libras, ao mesmo tempo em que expandir o significado do vocábulo dando-lhes mais dinamicidade para aplicação no discurso.

Em outro momento, foi escrito no quadro branco algumas palavras relacionadas aos valores humanos produzidos na atividade anterior, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Representação da disposição das palavras da lousa

<p><b>TOLERÂNCIA, FRATERNIDADE, RESPEITO, COMPREENSÃO,</b>  <b>VALORIZAR, AMIZADE, JUSTIÇA, PERDÃO, SINCERIDADE, LIBERDADE,</b>  <b>COOPERAÇÃO, INTEGRAR, PAZ, HUMANIDADE, CARÁTER,</b>  <b>ESPERANÇA, AUTOESTIMA, LEALDADE, AMOR, HONESTIDADE.</b></p>
---

Fonte: Baseado na leitura das fotografias do PEU-OLEPS.

As palavras foram dispostas no quadro para que os aprendizes pudessem escolher para produzir frases a partir daquilo que se tinham debatido.

Diante da dificuldade dos surdos, foi explicado valores humanos a partir das palavras escolhidas por eles, de forma individual.

Um exemplo disso, foi a situação em que foi dado ao surdo a caneta de cor vermelha para que ele escrevesse palavras, e ele escreveu **honeto**, **renpobildade**, **perdão**, a partir disso a intervenção pedagógica foi feita com a explicação dos significados por meio da Libras, em seguida, buscava-se abordar as experiências vividas por eles em relação as palavras escolhidas.

Em outro momento, foi explanada a construção sintática sobre valores humanos com uso de palavras como *honestidade*. Conforme apresentado no quadro 2.

Essa estratégia foi uma forma de estabelecer relação existente entre homem e honestidade, e reforçar a importância do tema para formação de cada um na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Quadro 2** – Ilustração do trabalho pedagógico escrito na lousa branca

HONESTIDADE Honesto (Homem)Honesto (Mulher) Ele é honesto.Ela é honesta.
--

**Fonte:** Baseado na leitura das fotografias do PEU-OLEPS.

O ponto a ser destacado é o processo comunicacional, a forma que ele foi construído na oficina, no diálogo com os aprendizes, com a intermediação da língua natural do surdo brasileiro, a Libras.

Podemos notar que esse processo permite ao aprendiz ser um interlocutor ativo, totalmente diferente do que acontece em espaços educacionais, onde o surdo, em muitas vezes sente-se privado do contato interacional, dessa forma, um ambiente que propõe a expressão desses sujeitos por meio da sua língua favorece significativamente a transmissão de conteúdos por parte do educador, mas principalmente alcança o direito inalienável do sujeito que é se comunicar, interagir socialmente.

A interação em Libras na primeira língua proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras. (BRASIL, 2014, p. 10).

É por isso que Reily *et al.* (2017), preocupa-se com o fazer pedagógico do professor, pois afirma em sua pesquisa que muitos educadores não têm o mesmo trabalho didático mostrado na oficina, se quer tem formação adequada para atuação como professores de surdos.

É preciso pensar as imagens como composições de natureza complexa, polissêmicas, formadas por diversos elementos sógnicos, com gramática própria. O uso de imagem como mera identificação, sem explorar a amplitude dos sentidos veiculados, pode resultar num trabalho pedagógico demasiadamente raso. (REILY et al. 2017, p. 105).

### **3.3 Atividades de leitura das imagens**

As duas atividades selecionadas evidenciam a leitura de imagens, que correspondem a cenas do vídeo apresentado.

- (i) A primeira atividade compreendeu a *prints* retirados do vídeo mostrado inicialmente na aula, em que os aprendizes teriam que interpretar as imagens e materializar seus discursos na escrita.
- (ii) A segunda envolveu a produção textual livre dos educandos para se expressarem a respeito do que entenderam sobre valores humanos.

Essa atividade compreendeu ao trabalho de leitura de textos, assim foram entregues aos alunos em folhas, imagens retiradas das cenas do vídeo. Para análise forma selecionadas apenas três imagens, em que os aprendizes teriam que interpretá-las.

A proposta da atividade foi que a partir dos modelos mentais que as imagens oferecessem, os aprendizes fossem capazes de fazer um diálogo com suas vivências. A intenção era verificar como cada aprendiz atribuía sentidos para os textos não verbais. Os aprendizes apresentaram as seguintes respostas, conforme é apresentado na imagem 2.

**Imagem 2** – Resposta dos aprendizes referente a leitura da cena do vídeo I

APRENDIZES	ENUNCIADOS	CENAS DO VÍDEO
Aprendiz 1	O vovó ajudar da crianças	
Aprendiz 2	A menina está brincando com a bicicleta feliz.	
Aprendiz 3	A menina está brincadeira no bicicleta e roda.	


Fonte: PEU-OLEPS

Observa-se nas respostas dos diferentes aprendizes surdos produções textuais escritas construídas a partir de informações explícitas da cena do vídeo.

A microestrutura no enunciado “o vovó ajudar da crianças” apresenta escolhas lexicais “vovó”; “ajudar”; “crianças” do aprendiz 1. É possível dizer que a construção do significado de “vovó” se dá pelo modelo mental do aprendiz em questão a partir das características do homem que ajuda as crianças.

No enunciado 2 e 3 há informações dada pelos aprendizes 2 e 3 construídas a partir da ideia de “menina feliz estar brincando com a bicicleta”, e, “a menina está brincando com a roda da bicicleta”.


**Imagem 3** – Resposta dos aprendizes referente a leitura da cena do vídeo II

APRENDIZES	ENUNCIADOS	CENAS DO VÍDEO
Aprendiz 1	O respeito da menina e educação certo.	
Aprendiz 2	O idoso está feliz, carinhoso, cuida da menina.	
Aprendiz 3	O idoso cuidar a neta com felicidade.	

Fonte: PEU-OLEPS

A segunda imagem apresentada possibilitou esquemas mentais dos aprendizes surdos sobre valores como respeito e educação da menina; o cuidado do idoso com a menina; e o ato de cuidar do idoso com a neta.

**Imagem 4** – Resposta dos aprendizes referente a leitura da cena do vídeo III

APRENDIZES	ENUNCIADOS	CENAS DO VÍDEO
Aprendiz 1	A casamento nós juntos saiu outro lugar e passear ver.	
Aprendiz 2	As pessoas estavam vendo é beleza da natureza.	
Aprendiz 3	As pessoas ver a natureza.	

**Fonte:** PEU-OLEPS

Na imagem acima se pode observar, por meio dos enunciados realizados, as representações mentais distintas entre os aprendizes. Os aprendizes 2 e 3 destacam nos seus repertórios linguísticos que quem admira a paisagem/natureza são “as pessoas”, já o primeiro aprendiz processou a imagem como se tivesse um casal que admirasse a paisagem, inferimos em virtude das expressões: “casamento”, “juntos”, “lugar”, “passear” e “ver”.

Na sequência, outra atividade foi proposta na qual os alunos deveriam explicar o que entenderam sobre o tema. A proposta dessa atividade era que a partir de toda discussão levantada na oficina sobre valores humanos os alunos fossem capazes de realizar reflexões materializadas em suas escritas conforme apresentado nas imagens 5, 6 e 7.

Imagem 5 – Texto do aprendiz 1

PRODUÇÃO TEXTUAL	
<b>Aprendiz 1</b>	Eu amo família porque ela me cuida, afeto, amor e felicidade por isso aconselham bem é muito importante para filhos. eu respeito da família e também confiança, ajuda e amiga eterna.

Fonte: PEU - OLEPS

Observa-se que esse aprendiz mobilizou modelos mentais relacionados a família, afeto, amor, felicidade, respeito, confiança, amiga/amizade. Em linhas gerais, os aprendizes surdos relatam a importância da sua família, de se ter respeito com a família.

Imagem 6 – Texto do aprendiz 2

PRODUÇÃO TEXTUAL	
<b>Aprendiz 2</b>	A família ter vários valores, por que tem muito carinho nossos filhos também avô e avó muito amor. Adosecentes muito apaixonado quer namorando e casamento também futuro ter filhos. Eu amo amizade por que sempre confio muito conversando e passear muito carinho e amor.

Fonte: PEU-OLEPS

Na imagem 6 o texto produzido pelo aprendiz 2, apresenta o contexto familiar por meio da “relação amorosa” e valorização da amizade. Esses modelos mentais demonstram a leitura de mundo do sujeito, do que vem a ser instituição familiar, são os valores que ele atribui para este evento comunicativo.

Na produção realizada pelo aprendiz 3, há abordagem do cuidado com a amizade, neste caso, há memórias episódicas da vida do surdo. Observa-se que essas memórias modelam-se ao discurso do sujeito que tem como situação comunicativa falar sobre os valores e sua importância.

Imagem 7 – Resposta do aprendiz 3

PRODUÇÃO TEXTUAL	
<b>Aprendiz 3</b>	Amizade nova porque eu primeira conhece passado a minha melhor amiga desde, de agora vezes eu cuidar com amiga porque ela está doente eu quer ela va melhora ser feliz, alegre, vamos passear lugar coisa, é amor melhor amiga.

Fonte: PEU-OLEPS

Nesse caso o aprendiz ressalta a importância de se preservar uma amizade, cuidando e participando da vida do amigo “eu cuidar com amiga porque ela doente”, “vamos passear”. Dessa forma o sujeito traz valores relacionados à amizade que conhece e pratica.

#### 4 Discussão dos dados

Os objetivos pretendidos desta pesquisa foi compreender o processo de ensino e aprendizagem da leitura a partir de práticas de linguagem nas aulas de português ministrada em Língua Brasileira de Sinais - Libras no Projeto de Extensão Universitária/ Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU/OLEPS) da UFPA.

E especificamente descrever o processo de ensino de leitura, e em seguida, estudar as implicações desse processo de ensino no aprendizado dos alunos surdos. Constatou-se as seguintes notas dos pontos abaixo.

a) A Libras propiciou acesso às informações para os aprendizes de forma significativa para suas práticas sociais de leitura.

Por meio da Libras estabeleceram um diálogo que puseram em jogo suas histórias e tomaram como base seus horizontes socioculturais em que dispuseram de aspectos que pudessem aproximar sua realidade com o tema, dando uma certa carga afetiva e sentimental para atividade. Assim, os discursos construídos pelos aprendizes apresentaram diversos conhecimentos e acontecimentos.

b) Estratégias de ensino de leitura dos aprendizes a partir do contexto sociocultural, para que eles relacionassem com suas memórias episódicas.



Há uma forma particular de leitura dos aprendizes surdos, que tem como base seus conhecimentos empiristas, portanto, valorizar o discurso dele favorece a constituição dos aprendizes surdos como leitores, engendrando-os como interlocutores do texto não verbal, propiciando, portanto, o ambiente de compreensão ativa da leitura.

c) O trabalho de produção de sentido deve partir da inserção política-social-cultural dos surdos na sociedade.

A leitura é processo em que são ativadas visões de mundo, experiências pessoais, vivências dos surdos e para isso o lócus é o discurso que se materializa linguisticamente em texto, e nele os aprendizes trouxeram discurso, esquemas mentais diversificados, e isso é o ponto de partida para um posterior trabalho com a escrita, no sentido de ser aperfeiçoada.

Por fim, esse estudo permitiu notar a complexidade do ensino de português para surdos, ou o quão difícil é pensar em estratégias e metodologias de ensino de leitura. Mas também, é importante considerar necessária a prática social de leitura de surdos como forma de interação com temáticas relevantes inerentes ao desenvolvimento sociocultural deles.

### **Considerações Gerais**

O ensino e aprendizagem de leitura é subjetiva na provocação à reflexão do leitor com sua cultura, seu ambiente social, e seu percurso histórico. Assim, a leitura deve partir do contexto, discurso e cognição de modo a contemplar as necessidades de letramento desses sujeitos.

Dessa forma, a temática “valores humanos” foi situada a partir de práticas de linguagem, sendo tanto a intersubjetividade quanto os modelos mentais construídos a partir de conjunto de atividades discursivas em Libras. Em seguida, os aprendizes surdos tornam-se agentes do seu

próprio discurso materializados em textos escritos como forma de produção de sentido.

Faz-se necessário desenvolvimento de materiais didáticos voltados a essas pessoas, que deem conta de abarcar o ensino de leitura privilegiando práticas de linguagem, isto é, o ensino de leitura nessas perspectivas é pensar na formação do leitor surdo para a vida social, como pessoa autônoma, criativa, é empoderá-las em diversas situação comunicativa.

### **Referências**

ASSIS, M. C. **Metodologia do Trabalho Científico**. 3ª ed. Paraíba: Editora Universitária UFPB, 2009. Disponível em: [www.biblioteca.virtual.ufpb.br](http://www.biblioteca.virtual.ufpb.br). Acesso em: 20 Dez. 2018.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e língua Portuguesa. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, Brasília, DF., 2014.

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista EDUCAÇÃO**, PUC-Camp., Campinas, v. 22 n. 1, p. 51-63, jan/abr, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

REILY, L.; CHATTON, M.; ROSA, A. **Alunos surdos e as imagens no jogo DIXIT**: a leitura de camada de sentidos. Periódico acadêmico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista ESPAÇO*, Rio de Janeiro, v. 47, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2v. Carlos Skliar (org) – Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOFIATO, C. G. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 2016. V. 16 (S1) p. 789-794.

SOUZA, T. C. C.; PEREIRA, R. da C. **Discurso e ensino**: reflexões sobre o verbal e o não-verbal. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

## Capítulo 29

### O gênero textual cartaz no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua escrita para surdos

*Waldemar dos Santos Cardoso Junior*<sup>1</sup>

Este capítulo apresenta estratégia de ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa ministrada em Libras para surdos no Projeto de Extensão Universitária - Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS) da Universidade Federal do Pará. Os resultados obtidos provocam reflexões nos discentes e suscitam modos de intervenção docente no ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Conclui-se que a abordagem do gênero textual cartaz sobre meio ambiente possibilita à leitura analítico-reflexiva de textos, ao desenvolvimento da subjetividade e a ampliação do conhecimento linguístico.

\*\*\*

#### **Introdução**

Este artigo trata do ensino-aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa para surdos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais - Libras no âmbito das atividades de pesquisa<sup>2</sup> do curso de Licenciatura

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP), Professor do Instituto de Letras e Comunicação e Líder do Grupo de Pesquisa - Leitura, Escrita e Ensino de Português para Surdos (GLEPS) da Universidade Federal do Pará. E-mail: waldemar@ufpa.br

<sup>2</sup> Ensino-aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa para surdos usuários da língua de sinais - Portaria nº 098/2018 - ILC/UFPA PRO2984-2018 - PRODOUTOR / PROPESP - UFPA.

em Letras-Libras, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

De 1855 a 2001, as perspectivas de ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil estiveram centradas no desenvolvimento da linguagem falada, tanto na abordagem educacional do Oralismo, como na Comunicação Total, sobretudo, para fazer com que os surdos pudessem se sentir membros da comunidade ouvinte. Recentemente, em 2002, a língua de sinais foi reconhecida no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (Libras), sistema linguístico visual-motor, não passível de “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1).

Com base nessas constatações, foi situada a problemática deste estudo no campo das práticas de ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa ministrada em Libras para surdos, corroborando o bilinguismo educacional de surdos. Então, ensinar o componente curricular Língua Portuguesa sem o uso da oralidade constitui um problema para o efetivo desenvolvimento das práticas de linguagem e um desafio para professores de Língua Portuguesa, que devem ter conhecimento e entendimento suficientes não só das formas de comunicação em Libras, mas também das estratégias de ensino de leitura e escrita para surdos.

Este artigo visa contribuir para a compreensão do tema, dando a conhecer estratégias de ensino de Língua Portuguesa ministrado em Libras para surdos, além de formas de torná-lo mais produtivo, porque as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes surdos advêm da forma como é ensinada a leitura e a escrita da língua portuguesa, na sua maioria fundamentada na cultura oral.

Nessa direção, será abordado o trabalho pedagógico de leitura e escrita de Língua Portuguesa ministrada em Libras para surdos,

desenvolvido no Projeto de Extensão Universitária - Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS) da Universidade Federal do Pará. Para tanto, será apresentada as abordagens educacionais direcionadas a surdos adotadas no Brasil, bem como estratégias de ensino de Língua Portuguesa para surdos sinalizantes da Libras baseadas em gênero textual.

Neste estudo, recorre-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, as quais permite-se revisar aspectos relacionados ao Oralismo, à Comunicação Total e ao Bilinguismo educacional de surdos e contextualizar o PEU-OLEPS. Ademais, a natureza qualitativa da pesquisa possibilita descrever a oficina de leitura e escrita de cartaz sobre meio ambiente da qual participaram sujeitos surdos.

### **Breve panorama do Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**

Em 1880, o Congresso Internacional de Educação para Surdos de Milão avaliou a superioridade da linguagem oral sobre a língua de sinais na reintegração do surdo-mudo (terminologia adotada naquela época) à sociedade, o que asseguraria a aquisição de conhecimento. Por essa razão, deu-se preferência ao método oral em vez do método de sinais para a educação e o ensino do surdo-mudo.

Assim, na abordagem educacional do método oral, o mesmo ensinado aos ouvintes, era necessário assujeitar os surdos, primeiro, à linguagem falada, depois, à linguagem escrita. Nesse contexto, os surdos eram estimulados à discriminação auditiva necessária ao desenvolvimento da linguagem falada, apropriada ao modo de comunicação dos ouvintes. Essa forma de aprendizagem auditiva ficou conhecida como Oralismo, em cujo bojo está a prioridade dada à fala e à reabilitação dos surdos, para que eles se aproximem dos ouvintes. Nesse sentido, era preciso

fazê-los falar como se fossem ouvintes, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação, para que, a partir daí, sejam ensinados. Essa abordagem quando definida como forma de escolarização de surdos atribui a responsabilidade pelo sucesso e/ou pelo fracasso ao indivíduo, inicialmente proíbe o uso dos gestos e, na atualidade, o uso de língua de sinais (VIEIRA e MOLINA, 2018, p. 3, grifo das autoras).

É necessário reconhecer o Oralismo como abordagem de ensino centrada em uma espécie de “apagamento” ou de correção da surdez, em que eram utilizadas metodologias e técnicas de reabilitação da linguagem, ou seja, o surdo deveria ser treinado para ajustar-se à linguagem falada para realizar a comunicação oral com os ouvintes.

Com o tempo, constatou-se que o Oralismo era uma metodologia inapropriada para ensinar surdos, pois acarretava dificuldade no processo de aquisição da fala, atraso no desenvolvimento da linguagem, barreiras na comunicação oral, prejudicando a aprendizagem da leitura e escrita desses indivíduos, que não podiam usar a língua de sinais, uma vez que o foco era o padrão de comunicação oral.

Por volta dos anos de 1970, constatou-se que só a aprendizagem da linguagem falada não era suficiente para o desenvolvimento cognitivo-linguístico e social da pessoa surda. Nessa ocasião, com o desenvolvimento de pesquisas sobre língua de sinais e sobre suas implicações pedagógicas na educação de surdos, foi proposto o uso da língua de sinais no ensino de surdos. A partir disso, surgiu o interesse em desenvolver as habilidades comunicativas dos surdos, que não se centravam apenas na fala. Teve início, assim, a Comunicação Total, perspectiva educacional segundo a qual a comunicabilidade de surdos ocorria por meio de recursos linguísticos como linguagem falada, língua de sinais, linguagem escrita, gestualidade, códigos manuais, pantomima, mímica, entre outros, que permitiam a comunicação e a interação da pessoa surda. Sobre a

Comunicação Total, Vieira e Molina (2018, p. 3) pontuam que ela é vista “como parte do Oralismo, na qual os gestos são aceitos para estabelecimento de comunicação, considerados acessórios à aprendizagem e ferramenta de ensino para a oralização dos estudantes surdos”.

Segundo Carniel (2018), ao longo das décadas de 1980 e de 1990, diversas organizações, como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), lutaram pelos direitos linguísticos dos surdos e pela cidadania surda, o que parece ter ajudado na reconfiguração contemporânea dos discursos sobre a surdez e sobre a língua de sinais. Tal reconfiguração encontrou nas ideias de comunidade, de cultura e de identidade surda uma narrativa satisfatoriamente forte para deslocar a surdez do campo discursivo da deficiência auditiva e recolocá-la como expressão não apenas linguística, mas também étnica. Isso assegurou uma pauta identitária legítima para oficialização da Libras no Brasil, que culminaria na promulgação da Lei nº 10.436, em 2002. Esse dispositivo jurídico passou, então, a funcionar como ferramenta política, fortalecendo a enunciação da Libras como sistema linguístico particular e promovendo a visibilidade de um sujeito coletivo: a comunidade de pessoas surdas.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436/02 e estabeleceu, em seu artigo 22, inciso II, parágrafo 1º, a educação bilíngue como aquela em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa deveriam ser as línguas de instrução para o desenvolvimento educacional do surdo (BRASIL, 2005). O texto da referida lei e do decreto deixa implícita a ideia de bilinguismo, uma vez que reconhece a Libras como língua e estabelece que a Língua Portuguesa escrita não é substituível por aquela. Em linhas gerais, estabelecia-se o direito do surdo de se comunicar e de ser ensinado por meio da Libras e do português escrito.

Nas consultas aos dispositivos legais da educação de surdos, foi observado o desafio de efetivar a educação bilíngue de surdos, em Libras



como primeira língua e em Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, a ser ofertada em escolas e classes bilíngues, e em instituições escolares inclusivas. (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

Em material instrucional destinado à capacitação de professores de língua Portuguesa que atendem surdos da educação básica, intitulado *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*, parte-se da pressuposição de que a língua de sinais na sua modalidade viso-espacial é a via de percepção apropriada à aquisição e à utilização da linguagem pelos surdos, implicando o desenvolvimento cognitivo deles e sua afirmação social. Nessa obra, há o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, a Língua Portuguesa é segunda língua para o surdo (SALLES et al., 2004).

Além disso, Salles et al. (2004) defendem que a concepção atual de ensino de segunda língua solicita transformação no que se refere ao ensino formal em sala de aula de surdos, em que o material didático trata a língua de modo estático. Nesse sentido, destaca-se a importância de materiais didáticos em que a língua seja usada em diferentes situações comunicativas, o que possibilita ao surdo aprender a se comunicar de forma adequada em várias situações do dia a dia.

No ensino para surdos, é preciso considerar o texto escrito, uma vez que esse construto está presente em boa parte da cultura linguística: em nomes de ruas, praças, lojas; na propaganda; no extrato bancário; no cartão de crédito; no cartão de aniversário e no de natal, manifestações linguísticas que constituem apenas uma pequena parte do universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. Ademais, o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em Língua Portuguesa

para surdos requer, portanto, a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas.

Nessa direção, o estudo de Almeida et al. (2014), baseado no levantamento de 34 artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), publicados entre 1998 e 2013, constatou que entre essas produções, apenas um artigo trazia práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas no ensino de segunda língua. As autoras destacam que os artigos encontrados abordavam de maneira incipiente o assunto, evidenciando a necessidade de se realizar mais pesquisas, com foco no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, como é o caso do estudo que ora apresenta-se.

#### **Oficina de leitura e escrita de cartaz sobre meio ambiente**

Dando sequência à exposição, será percorrido sobre o Projeto de Extensão Universitária - Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS), bem como sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita destinadas ao surdo.

O PEU-OLEPS desenvolve atividades de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, na modalidade escrita na Universidade Federal do Pará. No projeto são desenvolvidas práticas e metodologias de ensino e aprendizagem de escrita e leitura de língua portuguesa ministrada em Libras para surdos a partir de abordagem de gêneros textuais escritos.

Neste artigo, será apresentado a Oficina de leitura e escrita do gênero textual cartaz sobre o meio ambiente, realizado entre setembro a dezembro de 2015 que totalizou 104 horas, participaram 20 aprendizes surdos, aproximadamente.

Como primeira atividade, foi proposta a produção textual escrita com o tema “O uso da água na economia brasileira”, no intuito de verificar a competência escritora dos aprendizes. Foi observado, de modo geral, nos textos produzidos, a ocorrência de sequências linguísticas curtas, problemas de grafia e de pontuação, bem como pouca habilidade na estruturação da tipologia textual argumentativa. Além disso, notou-se a combinação de Libras e Língua Portuguesa.

Com base nos dados obtidos por meio dessa primeira produção, foi organizada uma proposta de ensino de leitura e escrita baseada no tema preservação do meio ambiente, a ser desenvolvida por meio de cartaz, gênero textual escolhido por ser curto, de linguagem mista (verbal e não verbal) e com função tanto informativa como apelativa.

Nesse sentido, o gênero textual, não é apenas forma, é forma de vida, jeito de ser, são os lugares de construção de sentido. “Os gêneros moldam o pensamento que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (BAZERMAN, 2006).

Inicialmente, mediante a “Contextualização do conhecimento”, foi preparada aulas com vídeos e imagens e abordou-se a temática a partir desses recursos didáticos questionando os aprendizes surdos se conheciam, qual era o ponto de vista deles. Os aprendizes surdos puderam atualizar seus conhecimentos sobre meio ambiente, desmatamento, poluição e queimadas. Nesse momento, foram questionados e provocados a desenvolver seu discurso em Libras, assumindo posicionamento crítico em relação a um tema de relevância social, o meio ambiente. Para tanto, foi utilizado recursos visuais, como imagens e vídeos, de modo que os aprendizes surdos pudessem expor suas ideias e pontos de vista sobre questões relacionadas à preservação do meio ambiente.

Entende-se, assim como Leão, Sofiato e Oliveira (2017), que a imagem tem papel central no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda,

tanto em ambientes formais como em ambientes não formais de ensino, uma vez que esse recurso auxilia na alfabetização e no processo de ensino e aprendizagem de conteúdo de diversas áreas do conhecimento.

Em seguida, como parte da contextualização do conhecimento, foi realizada aula-passeio na UFPA, para que os aprendizes pudessem identificar os locais em que havia poluição. Ao longo do percurso, eles observaram que, em determinados locais, havia papel, latas, sacolas plásticas, entre outros detritos espalhados no chão. Então, foram dirigidos aos pontos em que havia lixeiras para coleta seletiva, as quais se distinguem por meio de cores, conforme o tipo de resíduo (Figura 1).

**Figura 1** - Aula-passeio realizada nas dependências da UFPA



Fonte: Arquivo do PEU-OLEPS.

Após essa atividade, foi proposto a roda de conversa em Libras, cujo tema foi a preservação do meio ambiente. Os aprendizes foram questionados sobre a necessidade de cada indivíduo cuidar do meio ambiente, o que os levou a assumir um posicionamento em relação ao assunto. Eles expuseram seus pontos de vista, destacando a necessidade

de mudança de comportamento, a falta de educação e a importância da coleta seletiva. Esse evento interacional, possibilitou-lhes expor seus posicionamentos, o que constitui o *footing*, termo usado por Goffman

para nomear o posicionamento dos sujeitos em determinada situação. Uma transformação nessa postura implicará alterações no modo como a situação em questão é definida. Assim, os footings e os enquadramentos são dinâmicos e discursivos e devem ser apreendidos e compreendidos a partir da situação em que a interlocução entre os sujeitos ocorre (MENDONÇA e SIMÕES, 2012, p. 190).

Assim, os aprendizes surdos interagiram uns com os outros, assumiram seus pontos de vista, o que demandou da parte deles organizar o discurso em Libras, para discussão acerca do tema e para a assunção de um posicionamento como cidadãos responsáveis em relação à preservação do meio ambiente.

Posteriormente, foi proposta a atividade de compreensão e interpretação textual com foco do gênero textual cartaz. Para isso, apresentou-se o cartaz da “Semana do meio ambiente”. Nesse momento, foi esclarecido que o cartaz pode ser encontrado em locais públicos tendo a função de avisar, de comunicar e de informar algo, no caso, a “Semana do meio ambiente”, e tem determinada estrutura, com título, ilustrações, texto e identificação (responsável e contato) (Figura 2).

Figura 2 – Apresentação da estrutura típica do gênero textual cartaz



Fonte: Arquivo do PEU-OLEPS.

O desenvolvimento dessa atividade teve como base o pensamento de Bazerman (2011), para quem, não se ensina um gênero como artefato; busca-se, antes, o reconhecimento de sua função na sociedade e de sua relação com os sujeitos que fazem parte de uma cultura, daí o aspecto sociopolítico entrelaçado nas formas textuais típicas que coordenam as ações diárias dos sujeitos.

Por meio de outro cartaz, foi abordado o aspecto vocabular relacionado ao tema em questão. Como exemplo, utilizou-se o termo “coleta seletiva”, que remete aos procedimentos necessários para se preservar o meio ambiente. No cartaz “O lixo é seu” a leitura do enunciado “Faça coleta seletiva: condição para um mundo melhor” foi trabalhado juntamente com a imagem dos sacos que tem as cores relacionadas aos coletores de resíduos recicláveis e não-recicláveis. Primeiro foi destacado o título do cartaz “O lixo é seu”, em Libras foi questionado o sentido desse enunciado. E foi colocada problemática, que no caso de uma pessoa ter lixo, o que ela deve fazer? E foi apontada para a imagem dos sacos do

cartaz, em seguida, foi feita apontamento para o enunciado “Faça coleta seletiva”, mostrando-se a imagem dos coletores como forma de ilustração do local da coleta seletiva da aula passeio na UFPA. Diante disso, foi mostrado o conceito de coleta seletiva “É a separação do lixo orgânico e do lixo que pode ser reutilizado”. As palavras “coleta seletiva”; “orgânico” “reutilizado” foram destacadas e relacionadas ao enunciado explicativo “condição para um mundo melhor”.

Para isso, tomou-se o cartaz “O lixo é seu”, em que se sublinhou a palavra “coleta seletiva” e no qual foi inserida a imagem do conjunto de lixeiras, juntamente com o conceito de coleta seletiva (Figura 3).

Figura 3 - Proposta de ensino de leitura do cartaz “O lixo é seu”



Fonte: Arquivo do PEU-OLEPS.

Ferreira e Dias (2002) argumentam que as estratégias de leitura devem ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor com autonomia e competência. Entretanto, eles acreditam que este ensino deve ser realizado em situações contextualizadas e significativas, o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite atuação dele no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Além disso, as autoras creem que a leitura é uma apropriada de mudança do indivíduo e de suas relações com o mundo, beneficiando a possibilidade de transformações coletivas. Apesar disso, é fundamental a conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, a qual pode começar na concretização de uma proposta social de leitura.

Após isso, explorou-se os elementos gramaticais presentes no cartaz, como pontuação e tipos de frase, e foi identificado também os *emojis*, recursos visuais que podem facilitar a compreensão dos surdos, já que são semelhantes às expressões não manuais em Libras. Em seguida, os *emojis* foram relacionados aos sinais de pontuação, observando-se seu emprego nas frases e no próprio gênero cartaz (Figura 4).

Figura 4 - Recurso didático de ensino de pontuação e tipos de frases com base no cartaz.



Fonte: Arquivo do PEU-OLEPS.



Esse trabalho demandou tempo em virtude da dificuldade de aprendizagem dos aprendizes surdos em relação às habilidades linguísticas de uso da pontuação no cartaz.

Por fim, foi realizada a produção textual escrita do cartaz, em que os aprendizes elaboraram cartazes com o tema preservação do meio ambiente. Posteriormente, foi proposta a reescrita dessa produção, como forma de os aprendizes reorganizarem seus enunciados e assumirem a autoria.

Alguns aprendizes surdos optaram por utilizar desenhos elaborados por eles mesmos, ainda que isso não tivesse sido solicitado. Em um exemplo de versão final do cartaz (Figura 5), é possível observar que há representação de uma cidade urbana, com igreja e outras construções, bem como com uma placa com o nome “coca cola”, e ambiente arborizado. É possível notar duas tubulações que despejam esgoto; a água que sai das tubulações é destacada com uma cor mais forte em relação à cor do rio, que se mostra poluído com diversos objetos, mas que, ainda, abriga um peixe, este, uma forma de chamar atenção do leitor para formas de vida que tentam sobreviver. No cartaz, há também uma placa com o dizer “Proibido lixo”, que o aprendiz utiliza como forma de orientar e disciplinar as pessoas a não jogarem lixo. A construção “Proibido jogar lixo!” sugere a forma imperativa; abaixo dela há um enunciado que evidencia a importância de se ler a placa. Por fim, o enunciado “cuide do meio ambiente!” tem efeito de sentido que lembra o ato de cuidar, circunstanciado pela etimologia da palavra cuidar, o que deixa claro que é responsabilidade de cada um preservar o meio ambiente.

Figura 5 - Cartaz “Proibido jogar lixo!” produzido por aprendiz surdo na Oficina

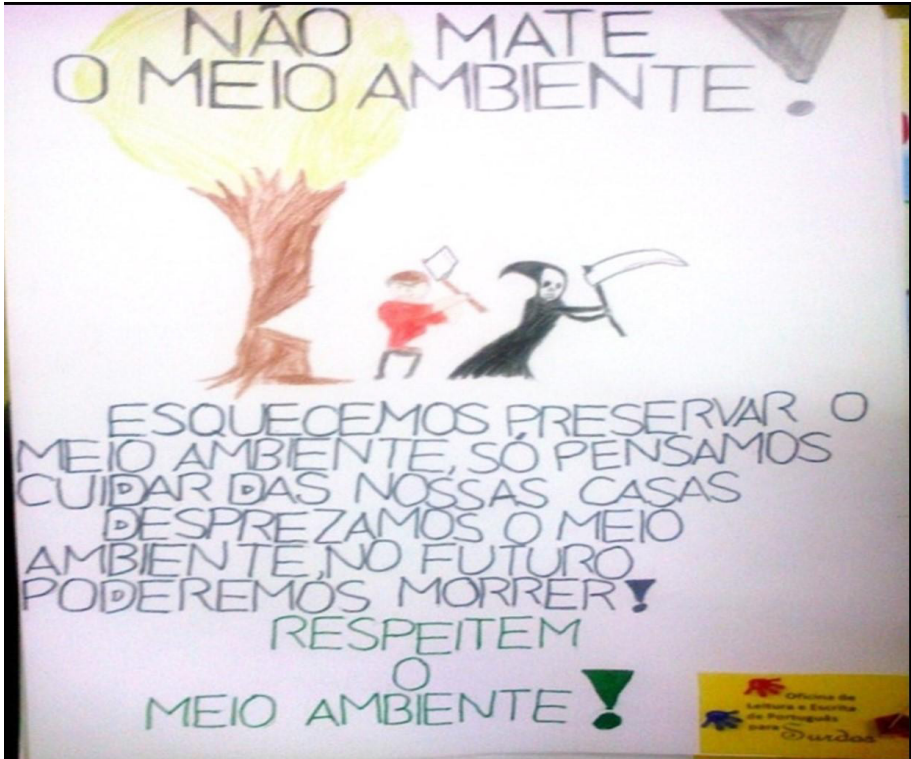


Fonte: arquivo do PEU-OLEPS.

No cartaz intitulado “Não mate o meio ambiente!” (Figura 6), é possível observar aspectos estruturais, funcionais e comunicativos que estabelecem a interação social para tratar do tema da preservação do meio ambiente. Nessa direção, o uso da linguagem verbal e não verbal no contexto do cartaz estabelece uma relação entre o título e o desenho elaborado pelo aprendiz surdo, em que o ato de devastar a natureza se confunde com a figura da morte. Implicitamente, essa representação remete à lei de causa e efeito: o homem derruba uma árvore, em decorrência disso, a morte ceifa a vida do homem. Assim, o aprendiz põe em estaque que cada atitude de derrubar uma árvore resulta na morte da natureza e do próprio ser-humano. Em seguida, o enunciado “esquecemos preservar o meio ambiente, só pensamos cuidar das nossas casas” expõe a atitude individualista, o abandono da natureza por parte do homem em detrimento do meio ambiente. Como consequência, o enunciado

“Podemos morrer!” revela a possibilidade de morte no futuro, por isso a exclamação “Respeitem o meio ambiente!”.

Figura 6 - Cartaz “Não mate o meio ambiente!” produzido por aprendiz surdo na Oficina



Fonte: arquivo do PEU-OLEPS

Diante do exposto, pode-se considerar que, por meio da estratégia de ensino adotada, os aprendizes surdos foram incentivados a refletir e a apreender sobre melhorias para a vida em sociedade. Eles puderam assumir seu discurso em Libras e participar de forma ativa da própria aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

## **Conclusão**

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita no Projeto de Extensão Universitária - Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS) envolveu a capacidade simbólica de aprendizes surdos de compreender, interpretar e escrever sobre temas de relevância sociocultural em interação face a face com a Libras, contando com atividades fundamentadas na negociação de sentidos na leitura e na construção social escrita com apoio pedagógico de um gênero textual escrito.

É importante que aprendizes surdos reconheçam não só a forma-conteúdo da escrita, mas também seu uso, uma vez que esse conhecimento e sua aplicação permitem a aprendizagem baseada na compreensão leitora crítica e a aquisição de conhecimento de gramática e de escrita autoral, esta que lhe permite assumir um posicionamento para desenvolver atividades sociais por meio de gêneros textuais em situações comunicativas.

Uma vez que a leitura e a escrita são atividades que permitem a inserção dos aprendizes surdos em espaços sociais letrados, o debate acerca da inclusão linguística de surdos é de importância fundamental, especificamente no que se refere ao ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa, área de estudo em desenvolvimento.

Por fim, ressalta-se que as atividades realizadas no projeto promoveram mais qualidade na aprendizagem, pois propiciaram aos aprendizes surdos momentos de reflexão acerca dos modos possíveis de agir na sociedade por meio da linguagem. De modo mais amplo, a leitura e a escrita possibilitam a expressão da subjetividade, ampliam o conhecimento de mundo e fazem emergir o senso crítico-reflexivo do surdo, por isso se mostram potencialmente benéficas para o

desenvolvimento comunicativo desses indivíduos, reduzindo seu isolamento na sociedade.

## Referências

ALMEIDA, S. D'A. et al. **Surdez e a produção científica na Scielo**: um estudo com foco no ensino de língua portuguesa. In: *Encontro nacional dos pesquisadores da educação especial*, 9, São Carlos, 2014. Anais... São Carlos, s.p, v. 1: s.p.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_3ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 16 mar. 2020.

CARNIEL, F. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. Rev. Bras. Educ., 23: 1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230027>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, 188o. **Atas**. Milão, Itália. 2011. Rio de Janeiro: INES, 04-159.

FERREIRA, S. P. A. & DIAS, M. G. B. B. **A escola e o ensino da leitura**. Psicol. estud., Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, June 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722002000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722002000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 set. 2020.

LEÃO, G. B. O. S. et al. **A imagem na educação de surdos**: usos em espaços formais e não formais de ensino. Revista Educação, 22(1): 51-63, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3001>. Acesso em: 16, mar, 2020.

MENDONÇA, R. F. & SIMÕES, P. G. **Enquadramento**: diferentes operacionalizações analíticas de um conceito. Rev. bras. Ci. Soc., 27(79): 187-201. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000200012>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SPINK, M. J. et al. **Oficinas como estratégia de pesquisa**: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. Psicologia & Sociedade, 26(1): 32-43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100005>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VIEIRA, C. R. & MOLINA, K. S. M. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar.** Educ. Pesqui., 44: 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339>. Acesso em: 16 mar. 2020.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**