

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

LETRAS, política & sociedade



Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

LETRAS, política & sociedade



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649 Letras, política & sociedade / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0033-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.332223103>

1. Letras. 2. Política. 3. Sociedade. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título.

CDD 401

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O livro *Letras, política & sociedade* apresenta, em seus treze capítulos, trabalhos diversos correlacionados ao tema que o volume se propõe a tratar, entrelaçando, de fato, as letras, a sociedade e a política. Tendo em vista que não há letras sem sociedade e não há sociedade sem política, o tema é muito bem cortejado pelos treze artigos que o atravessam.

Desse modo, temos trabalhos que possuem, como *corpus*, obras de Louvet de Couvray, Martins Pena, Pero Vaz de Caminha, Jorge de Souza Araújo, Mia Couto, José de Alencar, Gilberto Gil, E. E. Cummings, John Bunyan e Valêncio Xavier, cortejando seu objeto de estudo com diferentes possibilidades metodológicas, construindo um abrangente horizonte de abordagens literárias, musicais e históricas.

Há, ainda, trabalhos que contemplem manchetes do jornal G1, letramento de imigrantes e refugiados, declaração de Jair Bolsonaro à nação brasileira, o trabalho do crítico Roland Barthes e a mudança de apresentação de um partido político brasileiro. Como pode ser observado, há um rico leque de possibilidades de verificação desse vasto *corpus* no campo da linguística, bem como político e social.

Portanto, o volume em questão corrobora para o enriquecimento não só do campo da literatura e da linguística, mas também no que tange à política e à sociologia, contribuindo para com as Ciências Humanas e possibilitando novos conhecimentos para graduandos, graduados, pós-graduandos e pós-graduados e a todos que se interessarem por diversas correntes metodológicas a atravessarem o horizonte das humanidades.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 11

DIZER O INDIZÍVEL: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, LITERÁRIO E SOCIAL EM “BECOS DO HOMEM”

Adriane Ester Hoffmann

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231031>

CAPÍTULO 2..... 16

GUERRA CIVIL, SONHOS E ANCESTRALIDADES NA LITERATURA MOÇAMBICANA: DECIFRANDO A “TERRA SONÂMBULA” DE MIA COUTO

Diego Romerito Braga Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231032>

CAPÍTULO 3..... 27

CARTAS ENTRE AMIGOS: UM RELATO LITERÁRIO

Juliana de Lima Laperá Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231033>

CAPÍTULO 4..... 33

JOSÉ DE ALENCAR: O POLÍTICO NATO

Juliana de Lima Laperá Batista

Valéria Carança Camargo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231034>

CAPÍTULO 5..... 39

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO LOCUTOR NA DECLARAÇÃO À NAÇÃO DO PRESIDENTE BOLSONARO (09/09/2021)

Neire Ferreira Yamamoto

Maria Eliete de Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231035>

CAPÍTULO 6..... 52

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA PEIRCIANA DA MUDANÇA DE PMDB A MDB, OU DAS “MUDANÇAS” POLÍTICAS NO BRASIL

Diego Rodrigo Ferraz

Rainne Fogaça da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231036>

CAPÍTULO 7..... 62

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS NÃO ALFABETIZADOS

Umberto Euzébio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231037>

CAPÍTULO 8.....	75
<i>PANIS ET CIRCENSE: DECOLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIA AFRO-DIASPÓRICA EM GILBERTO GIL</i>	
Angélica Maria Schimitz da Silveira	
Camila Gabriela Pollnow	
Edelu Kawahala	
Lucas da Silva Sampaio	
Rodrigo Díaz de Vivar y Soler	
Thomas Teixeira Fidryszewski	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231038	
CAPÍTULO 9.....	87
INTERDIÇÃO E NÃO DITO EM DUAS ‘MANCHETES’ DO <i>G1</i>	
Diego Rodrigo Ferraz	
Raíne Fogaça da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3322231039	
CAPÍTULO 10.....	94
ATRAVESSANDO FRONTEIRAS: O TRAVESTISMO COMO DENÚNCIA SOCIAL EM LOUVET DE COUVRAY E MARTINS PENA	
Cristina Reis Maia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.33222310310	
CAPÍTULO 11.....	105
ROLAND BARTHES: ENTRE O EXERCÍCIO CRÍTICO E A LITERATURA, ENTRE A FIGURA E O PERSONAGEM	
Winnie Wouters	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.33222310311	
CAPÍTULO 12.....	122
NARRAÇÃO E MONTAGEM EM <i>O MEZ DA GRIPPE</i>	
Damásio Marques	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.33222310312	
CAPÍTULO 13.....	140
<i>THE ENORMOUS ROOM</i> E <i>THE PILGRIM’S PROGRESS</i> : PEREGRINAÇÃO EM BUSCA DA LIBERDADE	
Laura Moreira Teixeira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.33222310313	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	154
ÍNDICE REMISSIVO.....	155

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS NÃO ALFABETIZADOS

Data de aceite: 01/03/2022

Umberto Euzebio

Professor Doutor, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares – CEAM da Universidade de Brasília – UnB. Campus Universitário Darcy Ribeiro
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/3296133477339307>
<https://orcid.org/0000-0002-2492-7383>

Artigo revisto e atualizado publicado no *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 11, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n11-167.

RESUMO: O processo migratório sempre esteve presente na história da humanidade, no Brasil, nas últimas décadas, houve aumento nesse o fluxo migratório. Com a vinda dessa população no país surge a necessidade não somente de ampliar o ensino da língua portuguesa, mas também de adequação de metodologias. Não se trata apenas de aprendizado do português como língua estrangeira, mas do ensino com outra abordagem, uma vez que urge adequação para um grupo que na maioria das vezes aprender a língua torna-se um fardo tão pesado para a sua sobrevivência. Esse trabalho foi desenvolvido em três regiões administrativas do Distrito Federal: Varjão, Samambaia e Guará. Objetivo dessa pesquisa é levantar reflexões sobre metodologias e estratégias para o ensino do português como

língua de acolhimento para grupos de falantes de outras línguas não alfabetizados em língua materna. A metodologia utilizada foi desenvolvida com vivências em oficinas integradas ao longo de oito anos, fundamentadas nos oito eixos da extensão: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho. A prática buscou atender às demandas dos participantes, cujo objetivo foi de promover interação comunicativa por meio da fala entre os migrantes. Como resultado, houve maior interação com facilitação do aprendizado da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Língua não materna. Metodologia. Letramento.

ABSTRACT: The migratory process has always been present in human history, in Brazil, in recent decades, there has been an increase in the migratory flow. With the arrival of this population in the country, there is a need not only to expand the teaching of Portuguese, but also to adapt methodologies. It's not just about learning Portuguese as a foreign language, but about teaching with a different approach, as it urges adaptation for a group that, in most cases, learning the language becomes such a heavy burden for their survival. This work was carried out in three administrative regions of the Federal District: Varjão, Samambaia and Guará. The objective of this research is to raise reflections on methodologies and strategies for teaching Portuguese as a host language for groups of speakers of other languages who are illiterate in their mother tongue. The methodology used was developed with experiences in integrated

workshops over eight years, based on the eight axes of extension: communication, culture, human rights, education, environment, health, technology and work. The practice sought to meet the demands of the participants, whose objective was to promote communicative interaction through speech among migrants. As a result, there was greater interaction with the facilitation of Portuguese language learning.

KEYWORDS: Non-native language. Methodology. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve aumento no fluxo migratório de imigrantes e refugiados para o Brasil proveniente de países da América Latina, África e Ásia para o Brasil. Um contexto específico envolveu a questão dos imigrantes do Haiti e de refugiados da Síria e Venezuela com grandes deslocamentos de pessoas para todas as regiões do país. No caso específico deste trabalho, o fluxo migratório não se restringiu apenas a essas três nações, mas também à Bolívia, Colômbia, Senegal, Gana, Nigéria, Gabão, Camarões, República Democrática do Congo, Líbano, Índia, Paquistão e Bangladesh. A maior parte desses países, de acordo com o Observatório das Migrações Internacionais de 2019, estão entre aqueles com maior fluxo migratório registrado no Brasil de acordo com a 5ª edição do Refúgio em Números. (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020)

Uma das características, comum a todos eles, está no fato de nem sempre terem optados por migrar para o Brasil e ainda, de não terem domínio da língua portuguesa.

Com a chegada dessa população no país surge a necessidade não somente de ampliar o ensino da língua portuguesa, mas também de adequação de metodologias. Portanto, não se trata apenas de aprendizado do português como língua estrangeira, mas do ensino com outra abordagem, uma vez que urge adequação para um grupo que na maioria das vezes aprender a língua torna-se um fardo tão pesado para a sua sobrevivência.

A proposta deste trabalho de pesquisa surge a partir de uma prática de extensão, incluindo de vivências, experiências, registros de práticas, estudos e ações junto aos migrantes especialmente com haitianos, porém nessa atuação também estão incluídos refugiados que constituem grupos minoritários descrito em *Língua de acolhimento: letramento como prática de ensino de português oral para migrantes refugiados com limitações de alfabetização em língua materna*. (EUZEBIO, 2021a)

Esse trabalho foi desenvolvido em três regiões administrativas do Distrito Federal: Varjão, Samambaia e Guará com o objetivo de provocar reflexões sobre metodologias e estratégias para o ensino do português como língua de acolhimento para grupos de falantes de outras línguas não alfabetizados em língua materna.

2 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A prática aplicada é um recorte de um trabalho mais amplo, voltado especificamente

para aprendizes não alfabetizados em língua materna, participantes de uma atividade de extensão desenvolvida com imigrantes do Haiti e refugiados de diferentes países segundo a metodologia desenvolvida e descrita por Euzébio e Euzébio e Rebouças. (EUZÉBIO, 2021b; EUZÉBIO, 2021c; EUZÉBIO; REBOUÇAS, 2021)

A metodologia de ensino neste contexto específico foi adaptada e adequada, a partir da descrição dos trabalhos citados, para atender às demandas e necessidades do grupo adulto não alfabetizado ou com pouco conhecimento da escrita. Apesar de haver procedência de diferentes países, como já citado, no recorte estudado, houve predominância de haitianos, de ambos os sexos, com faixa etária entre 22 e 55 anos.

A prática foi desenvolvida a partir de vivências, em oficinas integradas ao em um período de oito anos, com fluxo oscilatório dos participantes, características do contexto migratório. As oficinas foram fundamentadas nos oito eixos da extensão: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho. (SISTEMA, 2001, p. 22)

São práticas bastante diversificadas com o objetivo de provocar interação comunicativa por meio da fala entre os participantes, seja na execução de uma atividade, na solução de um problema ou ainda em trabalhos que exigem orientação com instruções prévias. A partir de observações e escuta as atividades buscaram atender às demandas dos participantes: o que eles querem aprender. “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.” (POSSENTI, 2011, p. 36) Para o autor isso é óbvio, pois, “[...] uma criança aprende a fala com os adultos com quem convive e com seus colegas de brincar e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 2011, p. 36) Para o adulto, do grupo em questão, também foi observado esse mesmo contexto.

Durante as oficinas, não foi abolido o uso da escrita, ao contrário, ela sempre foi utilizada com uso de cartazes e quadro, com o objetivo de estimular o desenvolvimento cognitivo sobre esses códigos, assim como atender às necessidades de identificação dos respectivos nomes e também do transporte coletivo, amplamente utilizado pelos participantes. Em todas as práticas foi observado e verificado que não é possível se trabalhar somente com a oralidade sem considerar aspectos da escrita, pois, isso já está inserido na realidade do letramento de cada indivíduo. Para Soares 2017, p. 24 “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)”. Segundo a autora, o adulto por ser marginalizado social e economicamente, pode não ser alfabetizado, porém está constantemente vivenciando com o mundo da leitura e da escrita, seja pelo contato com pessoas alfabetizadas ou mesmo por ouvir leituras de jornais e cartas. Por outro lado, essas pessoas também podem ditar cartas para que ser escritas por um alfabetizado, sendo assim usa estruturas vocabulários próprios da língua escrita. Assim ao fazer o uso da escrita, apesar de não ser alfabetizado, é de certa forma letrado, pois, está envolvido

com práticas sociais no mundo da escrita. (SOARES, 2017)

Também a esse respeito vemos que:

Povos de tradição oral, de tradições pictóricas, corporais, que possuem textos antiquíssimos orais, versificados, são o antigo a ser superado, e se coincidem com os seres humanos contemporâneos, uma patologia fundamentada cientificamente, dentre outros, pelos estudos sobre a racionalidade. Além disso, entendemos que também a concepção de letramento que temos precisa ser revista. Numa cultura como a nossa, em que a escrita faz parte do universo de referências culturais a que todos têm acesso, não fazer uso individual da escrita alfabética não pode ser sinônimo de ser iletrado, essa é uma afirmação no mínimo equivocada. Careceria de serem melhor investigadas as diversas formas de se relacionar com a escrita, que alguns sujeitos de outras tradições de escritura revelam. (MELLO, 2021, p. 26)

Aqui nos deparamos com um contexto bastante interessante uma vez que a autora se refere à conjuntura de língua materna, a língua portuguesa, porém no caso dos migrantes estudados, a situação, se adequa perfeitamente à realidade por eles enfrentadas.

As atividades se desenvolveram em forma dinâmica e participativa envolvendo todos os membros do grupo de forma contínua e não sequencial, isto é, a cada dia/encontro, teve início e fim da ação desenvolvida, não havendo necessidade de participação na atividade anterior para acompanhar a subsequente.

O objetivo da práxis foi provocar e promover o processo comunicativo por meio da expressão oral na forma de conversa, apresentações musicais, contação de histórias, oficinas culinárias, dança, simulação de compras, visita ao supermercado, passeio pela rua com observação do ambiente e comemoração de aniversários. As atividades sempre estiveram voltadas para atender ao que foi proposto para os oito temas da extensão com abordagem interdisciplinar ou então, em situação específica e pontual, que atendessem ao menos um deles.

A língua de comunicação foi essencialmente a portuguesa, porém sem impedir ou proibir o uso da língua materna, uma vez que foi observado que quando alguém não compreendia algo em português, os próprios colegas faziam tradução simultânea, mas imediatamente era retomado o uso do português.

A avaliação do aprendizado foi a partir de observação e escuta do grupo seguindo a técnica da escuta sensível de Barbier, 2007, com análise do processo comunicativo individual a partir da ampliação do vocabulário, expressões em geral, construção de frases afirmativas, negativas, interrogativas e explicativas.

Por tratar-se de uma prática contínua, à medida que a habilidade oral de cada um foi sendo desenvolvida, esses estudantes foram encaminhados para cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas, no entanto, muitos continuaram frequentando os dois cursos concomitantemente.

3 | REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIAIS

Na prática, textos orais e escritos foram bastante utilizados nas oficinas, uma vez que a escrita sempre tem acompanhado o nosso dia a dia, seja em letreiros de transporte público, placas de sinalização, documentos oficiais, como passaportes e identidades, por exemplo. Da mesma forma que as receitas utilizadas nas práticas de culinárias, bulas de medicamentos, embalagens de produtos e folhetos de propagandas de supermercados. Assim, “A oralização do texto escrito remete às atividades em que textos escritos são lidos em voz alta ou reproduzidos de memória, como ocorre nos saraus, noticiários televisivos, conferências, apresentações teatrais, dentre outras práticas sociais.” (VERIDIANO; LEAL, 2021, p. 30)

O desenvolvimento de toda a prática sempre teve como esteio de orientação a perspectiva de Língua de Acolhimento fundamentada na definição conceitual de Grosso, na qual afirma que,

[...] língua de acolhimento é um conceito que ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando vários elementos de outros conhecimentos, especialmente o socioeducativo e o político. Embora a língua de acolhimento como conceito seja abstrata e global, na prática pedagógica não pode ser entendida como tal, tendo de ser adaptada ao público imigrante e seu contexto de acolhimento. (GROSSO, 2021, p. 12)

Para Grosso, o professor de Língua de Acolhimento, é um ator social e desenvolve sua prática levando-se em conta seus recursos afetivos, cognitivos, anseios e o conjunto de suas capacidades para que possa perceber e compreender o seu aluno, compreender o seu aprendiz “[...] considerando-se que idealmente o ensino da LAc a determinados públicos deveria ser apoiado também por outros profissionais (psicólogos, médicos, advogados...) que pudessem dar resposta às necessidades diversificadas deste tipo de público.” (GROSSO, 2021, p. 12). Para a autora, “[...] a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional.” (GROSSO, 2010, p. 71).

Essa relação bidirecional, estimula para que o professor possa desenvolver e criar possibilidades interventivas a partir do convívio e do diálogo que se estabelece entre o ensinante e o aprendiz sem que haja hierarquia no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Barbosa e Ruano (2016), para a pessoa em situação de refúgio não foi uma opção por migrar para o Brasil, foram as circunstâncias e, também segundo as autoras, nem sempre o aprendizado da língua portuguesa é um processo voluntário e desejado, muitas vezes ocorre rejeição dessa língua.

Foi constatado neste trabalho, ser muito comum nos relatos, especialmente de falantes de língua inglesa o questionamento sobre o porquê de não se falar inglês no Brasil. Sendo assim, também é necessário ao professor, saber compreender e o processo

e que crie novas estratégias para que diminua a pressão no processo de aquisição da nova língua. É imperioso que o professor tenha sensibilidade para compreender todo o histórico que trouxe esse migrante para cá, condição que não é opcional, mas de sobrevivência.

Segundo Rajagopalan, não avaliando em situação de refúgio, mas em contextos convencionais de aprendizado de língua

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados de sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68)

Para este autor, o contato entre as pessoas provoca uma renegociação das identidades, pois esse contato entre povos possibilita um realinhamento e troca de culturas. Para ele, é por isso que se tem urgência em compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua não materna como parte integrante do processo de redefinição de identidades uma vez que as línguas não são apenas instrumentos de comunicação, mas também de cultura. (RAJAGOPALAN, 2003)

“As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. [...] quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Seguindo por esse raciocínio, o que foi observado no grupo é uma crise de identificação e uma agrura linguística; foi constatado que o contexto por eles vivido levou-os a um processo de “confusão” identitária, mesmo por aqueles que se manifestaram interesse pelo aprendizado do português. No transcorrer das atividades, nas dinâmicas, foi bastante frequente nas próprias expressões dos participantes, o desejo de aprender português rápido para se comunicar melhor, mas ao mesmo tempo, a grande dificuldade de se perceber como parte ou como alguém inserido em uma nova cultura. Esse paradoxo identitário provoca reações que são manifestadas com certo receio de perder a sua própria cultura. Ao refletir sobre isso nos deparamos com a afirmação que “O importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “autoestima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70)

Sendo assim, esse fato também nos leva para outras reflexões sobre nossas práticas, nossas ações, sobre o modo que ensinamos a língua, para aqueles que estão em um contexto atípico, fora do processo de uma escola de idiomas. A realidade do imigrante em

situação de refúgio exige uma ação comunicativa voltada para o contexto em que ele está inserido e não do sistema padrão de ensino de língua. A finalidade nessas circunstâncias, como Língua de Acolhimento é atender suas necessidades imediatas.

Nesse sentido, Mota Lopes apresenta a necessidade de explicar como e porque teorizar o recurso comunicativo do português em sociedades porosas em tempos híbridos de globalização cultural.

A teorização sobre os usos transidiomáticos do que chamamos de português [...] os ganhos políticos e éticos de dessa visão são evidentes, já que é colocado como foco de estudo o que muitas pessoas estão fazendo com o que entendemos por língua portuguesa nas práticas locais na quais vivem, sofrem, amam, defendem posições políticas, trabalham, constroem suas vidas sociais etc. Essa visão é bem diferente da defesa de um ideal de língua pura, autônoma, transparente e representacional, separada das práticas situadas em que as pessoas a usam e, performaticamente, constroem suas identidades sociais. (MIOTA LOPES, 2013, p. 118)

Nas oficinas práticas, os aprendizes sempre questionaram sobre as formas de falas utilizadas pelas pessoas, sejam em expressões corriqueiras com “cê”, “pá”, “beleza” e “tá” ao invés de “você”, “para” “tudo bem” e “está”, assim com outras já com formação de frases usadas nos ambientes de trabalho. Para eles as expressões não condizem com a forma padrão da língua, especialmente a escrita, que apesar de não dominá-la, sempre a visualizam em situações do dia a dia. Dessa forma, o professor deve estar atento ao ensino da língua em contexto de uso e, neste caso específico de uso emergencial para sobrevivência, seja para comunicação para emprego ou mesmo no dia a dia no convívio com pessoas de círculos próximos. Assim,

Ao desafiar o ideal de língua pura, focalizando o linguajar, essa posição teórica colabora para abrir espaço para problematizar as “vozes dos debaixo”, que tradicionalmente foram e são mantidas de forma cristalizada, por tal ideal, em sua inferioridade (mesmo em uma linguística das variedades na qual está implícita a noma/o padrão – ou matriz linguística normalizadora/padronizadora a que estão submetidas todas as variedades). Tal problematização é possível ao teorizar escritores, falantes etc. em seus atravessamentos identitários performativos de classe social, de gênero, raça, sexualidade, nacionalidade, etc., os quais por sua natureza performativa não preexistem às práticas discursivas situadas e, como tais não poder ser compreendidos como sedimentados. [...] Acima de tudo, essa lógica clama pela necessidade fundamental de outras teorizações para o campo de estudos linguísticos mais alinhados aos nossos tempos. (MOITA LOPES, 2013, p. 119)

Sendo assim, os temas e conceitos trabalhados devem fazer sentido ao aprendiz, devem estar inseridos na realidade vivenciada por ele, uma vez que essa prática possibilita criar significados e ressignificados durante a realização das atividades propostas em aula.

“As diversas situações que envolvem o uso e a análise da linguagem, lhes permitirão se apropriar dos saberes necessários para que suas próprias produções se tornem cada vez mais sofisticadas, claras e objetivas, seguintes as regras que lhes foram

ensinadas pelo professor.” (BIANCHI; MARAIS, 2021, p. 9) Para as autoras, professores que conduzem “[...] sua prática pedagógica baseando-se nos ensinamentos freireanos se mantêm preocupados em ouvir os alunos, conhecer sua realidade, consideram seus saberes prévios, experiências e compreensões para, a partir disso, direcionar suas aulas.” (BIANCHI; MARAIS, 2021, p. 13)

Freire propõe o uso de temas e palavras que façam parte do dia a dia do aprendiz, que estejam em sintonia com a vivência do aluno, que ele possa perceber a relação do aprender com o contexto que o cerca. Que aquilo que se ensina tenha significado com a realidade vivenciada pelo aluno, de tal forma que possa provocar reações que questionem a realidade em que está inserido levando-os a um processo de transformação. (FREIRE, 2019).

Em seu trabalho, Lima, 2021, nos mostra a forma que a oralidade como o eixo de integração de práticas de linguagens, foi assumida oficialmente pelas escolas brasileiras. A autora ainda afirma que pouco se sabe sobre os gêneros orais uma vez que o texto oral foi visto, por muito tempo, como sendo lugar desordem. Para a autora, o professor precisa se ambientar com as práticas orais para se trabalhar em sala de aula. Lima apresenta três perspectivas para se trabalhar a oralidade “[...] observação e análise da retextualização e variação linguística para se trabalhar com a oralidade: observação e análise da oralidade, variação linguística.” (LIMA, 2021, p. 34).

Apesar não ter trabalhado com produção de texto escrito, e sim com texto escrito, a análise da oralidade e variação linguística esteve sempre presente nas oficinas desenvolvidas durante todo o período.

Segundo Schneuwly,

[...] o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito. Às vezes, numa aula de elocução em que o ponto de partida foi um texto escrito e que introduz o aluno às normas de escrita em situações de produção oral, a intervenção mais frequente e mais típica é “faça uma frase completa”. Isso é muito frequente na declamação de poemas – em que o trabalho se faz sobre a pronúncia, a articulação, as ligações, o acento tônico – e na leitura em voz alta, que representa 70% das atividades orais. (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Para Schneuwly 2004, a característica da oralidade está na ficcionalização, representação do aqui e agora, do gesto, da mímica, da corporalidade e da prosódia.

Não há como pensar no oral como parte funcional da fala, sem a prosódia com entonação, acentuação e ritmo.

“Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 130). “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147)

Segundo Oliveira e Silva, 2021 podemos associar os processos de oralidade aos conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que estes constituem-se no conjunto de práticas sociais e pedagógicas que desenvolvem e proporcionam a aquisição da linguagem. “A linguagem oral é a nossa comunicação imediata é o olhar e dizer, é o falar com o outro, enquanto que a língua escrita é a comunicação por meio do tempo e espaço.” (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 6-7) Para Oliveira e Silva “A oralidade é a maneira de expor o que se está pensando por via da fala e o segundo modo de comunicação [...] com o meio em que vive [...]”. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 9)

De acordo com a pesquisa

[...] a oralidade é um dos caminhos que favorecem para uma alfabetização eficaz, posto que este procedimento necessita de reflexão sobre a ligação entre a fala e a escrita, assim como o desenvolvimento da consciência linguística, o que se reflete no desenvolvimento cognitivo e social da criança. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 10)

Foi observado e relatado pelos próprios estudantes que após conquistar as bases da comunicação oral em língua portuguesa e, ingressar na EJA, a prática de ensino de português Língua de Acolhimento, proporcionou maior desenvoltura no processo comunicativo com contribuição que facilitou a aquisição da escrita.

No transcorrer das oficinas foram focados alguns pontos específicos tais como: “[...] a sequência lógica de ideias, a reflexão sobre a palavra falada e seus referenciais fonológicos, bem como as imagens mentais das palavras, entre outros aspectos que envolvem a íntima relação entre leitura, escrita e oralidade.” (ZANLORENZI; SILVA, 2021, p. 227) Esses aspectos também foram confirmados, quando, em depoimentos de estudantes da EJA que continuaram nas atividades das oficinas.

Com efeito, os alunos, ao serem expostos a essa prática, têm acesso às reflexões sobre a linguagem, tanto aos aspectos que envolvem a leitura, escrita e oralidade como a produção de sentidos, fato que está bem claro nas respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa de campo. A partir dos dados coletados, verifica-se que a narrativa oral de histórias não é considerada em seu pressuposto epistemológico, sendo relegada para segundo plano, cerceando a oportunidade dos alunos terem acesso à essa forma de concretização da linguagem humana e de um saber elaborado pelo homem. (ZANLORENZI; SILVA, 2021, p. 229)

Apesar de Bakhtin não usar o termo intertextualidade, Júlia Kristeva diz que para ele “[...] o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações.” (FIORIN, 2016, p. 57)

O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for a sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.). (FIORIN, 2016, p. 57)

Para Britto, ao estudante, em ambiente escolar “[...] são negadas à língua algumas de suas características básicas do emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo.” (BRITTO, 2011, p. 126).

Sendo assim,

Seria difícil, portanto, pensar que um texto produzido nas condições em que o é a redação escolar possa fundar-se em procedimentos de mera transferência de estruturas da oralidade. A própria natureza do discurso oral não permitiria uma transferência completa, uma vez que a perda de certos recursos, como a mímica, a entoação e a ênfase, próprio do discurso oral, obriga, na escrita, o locutor a recrutar outros que deem conta desses fenômenos. (BRITTO, 2011, p. 124)

De acordo com Possenti, a escola deveria se espelhar nas mães e babás em busca de conselhos para obtenção de procedimentos pedagógicos. O autor diz que mães não dão exercícios de completar frases, não pedem listas de diminutivos, nem exigem que os filhos decorem conjugações verbais ou que façam construir afirmativas, negativas e interrogativas. No entanto, com o passar do tempo as crianças sabem usar todas essas formas. “Perguntam, afirmam, exclamam, negam sempre que lhes parecer relevante ou tiverem oportunidade. Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizavam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isso é importante.” (POSSENTI, 2011, p. 37) Porém, o autor que mesmo havendo correção no processo de aquisição fora da escola, “não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc.” (POSSENTI, 2011, p. 37. Sendo assim, o processo de aprender língua se torna um pouco diferente daquele que estamos habituados e, isso exige maiores reflexões sobre nossas práticas de ensinar.

4 | CONCLUSÃO

Na prática, nas oficinas com pessoas em situação de refúgio e vulnerabilidade, foi criado um ambiente de liberdade, respeito e responsabilidade, onde cada um sabe de seus

papeis, de seus compromissos e de suas responsabilidades. Sendo assim, apesar de haver um fluxo oscilatório, todos os participantes tiveram avanços no desempenho comunicativo oral, na aquisição de vocabulário, no desenvolvimento da fala e na socialização.

De acordo com os resultados de observação e de escuta, a metodologia de oficinas embasada em temas contemplando os oito eixos de extensão comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho foi efetiva.

A prática da oralidade possibilitou que os aprendizes pudessem se manifestar livremente e língua portuguesa, demonstrando ter conhecimento de mundo e de suas práticas sociais, caracterizando-se como letrados.

As atividades das oficinas possibilitaram desenvolvimento de potencialidades evidenciadas e demonstradas pelo letramento de cada um.

As estratégias participativas e de liberdade e a adoção do ensino de português na perspectiva de Língua de Acolhimento, possibilitou socialização, interação e desenvolvimento da habilidade de comunicação oral entre os participantes.

Apesar de não haver preocupação direta com o uso de códigos para identificação de letras, ao final praticamente todos aqueles que não que não tinham familiaridade com a escrita já reconheciam as letras.

A partir de vivências e experiências neste contexto estudado fica concluído que Língua de Acolhimento não é simplesmente uma metodologia de ensino de língua, mas uma prática pedagógica que exige mudança no paradigma de ensino e na postura pedagógica, com a inclusão necessariamente de ação intercultural e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007. 159 p. (série pesquisa, v. 3)

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antonio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Org.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016, p. 321-336.

BIANCHI, Maria Helena da Costa; MORAIS, Maria Lucivane de Oliveira. Ensinaamentos freireanos como orientadores da prática pedagógica na alfabetização e letramento. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 5, p. 1-15, jul./set. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, José Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 116-126.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

EUZEBIO, Umberto. Língua de acolhimento: letramento como prática de ensino de português oral para migrantes refugiados com limitações de alfabetização em língua materna. In: SOUZA, Rômulo Francisco de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira (Org.). **Português como língua de acolhimento** [recurso eletrônico]: práticas e perspectivas. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2021a. Recurso digital. p. 29-35. (Capítulo 4).

EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n. 2, p. 12798-12817, feb., 2021b. DOI: 10.34117/bjdv7n2-073.

EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n. 2, p. 12850-12869, feb., 2021c. DOI: 10.34117/bjdv7n2-076.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo. Formação interdisciplinar do professor de português como língua de acolhimento para imigrantes do Haiti. **Latin American Journal of Development**, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 1921-1935, ju./ago., 2021. DOI: 10.46814/lajdv3n4-017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, 160 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, 2010. p. 61-77.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento no contexto migrante português. In: SOUZA, Rômulo Francisco de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira (Org.). **Português como língua de acolhimento** [recurso eletrônico]: práticas e perspectivas. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2021. Recurso digital. p. 11-16. (Capítulo 1).

Lima, Estela Lia Teixeira Moreira. Projeto de ensino com base em textos orais. **Verbum**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 20-37, mai., 2021

MELLO, Marisol Barenco de. Adultos de tradições discursivas orais e os estudos de suas racionalidades: uma leitura crítica. **Revista Indagações em Educação**, Alfenas – MG, v. 1, n. 1, p. 16-29, 2021.

MIOTA LOPES, Luiz Paulo. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempo híbridos de globalização cultural. In: MIOTA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101-119.

OLIVEIRA, Lúcia Paula Novaes; SILVA, Evanilda Soares e. Focalizando a oralidade e processos de letramentos no ensino fundamental. SEMINÁRIO GEPRAXIS, SEMINÁRIO NACIONAL, 8; SEMINÁRIO INTERNACIONAL 4, 2021, Vitória da Conquista – BA. **Seminário Gepráxis**, v. 8, n. 13, p. 1-11, maio, 2021.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, José Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-38.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. 143 p.

SILVA, Gustavo Junguer; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro de; MACEDO, Marília F. R. de. **Refúgio em Números**, 5. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília: OBMigra, 2020.

SISTEMA de dados e informações: base operacional de acordo com o plano nacional de extensão. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Reimp. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001. 84p. (Coleção Extensão Universitária, v. 2)

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 109-124.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128p.

VERIDIANO, Rayra Saara Martins; LEAL, Telma Ferraz. O ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização e letramento do ensino fundamental. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo – MG, v. 20, n. 48, p. 27-44, 2021.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; SILVA, Paola Helena Muxfeldt Morandi da. A contribuição das narrativas orais de histórias para aprendizagem: a visão do professor alfabetizador. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 218-231, 2021. DOI: <https://doi.org/19.5585/cpg.v20n1.19343>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise textual dos discursos 39, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 50

B

Bolsonaro 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50

Brasil 1, 2, 5, 8, 10, 15, 17, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 47, 48, 49, 52, 56, 59, 62, 63, 66, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 91, 93, 98, 100, 140

C

Carta 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 148, 149

Cultura 4, 18, 23, 24, 32, 35, 38, 62, 64, 65, 67, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 95, 96

D

Decolonialidade 75, 77, 78

E

Erasmus 33, 34, 35, 36, 37, 38

F

Fake news 40, 47, 48, 49

Figura 23, 34, 35, 43, 45, 57, 58, 96, 101, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137

França 94, 97, 100, 104, 143, 149

G

Gilberto Gil 75, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 86

I

Identidade negra 75, 79, 82, 84

Imigrantes 25, 62, 63, 64, 73

Interdição 87, 88, 89, 90, 92, 127

J

John Bunyan 140, 141, 142, 144, 148, 151, 152

Jorge de Souza Araújo 15

Jornal 8, 10, 11, 19, 127, 129, 135, 136, 138

José de Alencar 33, 34, 36, 37, 38

L

Letramento 63, 64, 65, 70, 72, 73, 74

Literatura 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 31, 32, 38, 61, 83, 84, 97, 100, 104, 105, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 130, 132, 138, 139, 141, 152, 154

Louvet de Couvray 94, 98, 99, 100

M

Manchete 87, 88, 90

Martins Pena 94, 98, 99, 101, 103

Metodologia 50, 55, 60, 62, 64, 72, 154

Mia Couto 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 80, 86

Moçambique 17, 22, 25

Moral 5, 7, 10, 83, 95, 102, 143, 147

N

Narrador 19, 23, 26, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 138, 139

P

Paródia 140, 143, 145, 146, 148, 150, 152

Pero Vaz de Caminha 27, 28, 32

Personagem 19, 24, 30, 96, 97, 99, 101, 102, 105, 107, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 129, 135, 140, 145, 147, 148, 150

Política 2, 5, 6, 7, 11, 19, 24, 26, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 48, 50, 52, 53, 56, 78, 87, 90, 94, 95, 96, 98, 139, 145

Pragmática 23, 52, 53, 54, 55, 60, 61

R

Refugiados 62, 63, 64, 72, 73, 74

Religião 80, 95, 98, 142

Representações discursivas 39, 40, 41, 46, 49, 50, 51

Roland Barthes 105, 117, 120, 121

Ruptura 18, 19, 77, 94

S

Semiótica 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61

Sexo 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102

Sociedade 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 29, 50, 62, 78, 82, 85, 95, 97, 98, 101,

102, 146, 150, 152

T

Teatro 8, 38, 103, 116, 128, 135, 136

Travestismo 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Tropicália 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86

V

Valêncio Xavier 122, 123, 135, 139

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022

LETRAS, política & sociedade



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022

LETRAS, política & sociedade

